

ENTRE IMÁGENES Y TEXTOS:
SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTO EXPOSITIVO
DISCONTINUO TIPO INFOGRAFÍA DE ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO.

Jina Paola Gallego Ospina

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2020

ENTRE IMÁGENES Y TEXTOS
SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE COMUNICATIVO PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTO EXPOSITIVO
DISCONTINUO TIPO INFOGRAFÍA DE ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO.

Jina Paola Gallego Ospina

Asesor

Diego Armando Aristizábal Vargas

Licenciado en Español y Literatura, Magíster en Educación

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Maestría en Educación

2020

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Agradecimientos

Agradezco a la universidad Tecnológica de Pereira por destacar el esfuerzo de sus estudiantes y hacerme merecedora de la Beca Jorge Roa Martínez, para continuar el proceso formativo al nivel de posgrado y así abrir el camino al mejoramiento de la calidad educativa del país.

Asimismo, gratifico a la Maestría en Educación y al Macroproyecto en didáctica del lenguaje liderado por la Mg. Luz Stella Henao, desde donde se forjó y se culminó esta investigación de manera conjunta a través de las sugerencias, recomendaciones y sugerencias en la búsqueda de la transformación y reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Doy las gracias al Mg. Diego Armando Aristizábal Vargas, quien brindó la asesoría de este trabajo de investigación, y guío a través de sus constantes aportes, sugerencias y recomendaciones, para que cada etapa del proyecto se enmarcara en una práctica actualizada, activa y motivadora.

Por último, de manera fraternal reconozco el apoyo de los estudiantes del grado noveno A de la institución educativa Francisco de Paula Santander, quienes fueron el foco de atención de la investigación y estuvieron dispuestos al desarrollo de cada actividad de manera activa y participativa. Así mismo, a los compañeros docentes que aportaron desde sus áreas y a las directivas por posibilitar abrir las puertas a la investigación docente con miras de garantizar la calidad educativa.

Tabla de contenido

1. Presentación	1
1.1 El papel del lenguaje en el aprendizaje	1
1.2 El papel del lenguaje en la construcción de ciudadanía	2
1.3 El papel del lenguaje en el ejercicio democrático	6
1.4 Las prácticas de enseñanza del lenguaje	7
1.5 La formación docente sobre la enseñanza del lenguaje	8
1.6 Los resultados de las pruebas censales	10
1.7 Los resultados específicos de la institución intervenida	12
1.8 Texto multimodal	13
1.9 Preguntas y objetivos de investigación	19
2. Marco teórico	23
2.1 Lenguaje	23
2.2 Lenguaje escrito	25
2.3 Comprensión lectora	27
2.4 Modelos de comprensión lectora	30
2.6 Texto expositivo	35
2.7 Texto discontinuo tipo infografía	37
2.8 Secuencia didáctica	42
2.9 Prácticas reflexivas	46
3. Marco metodológico	49
3.1 Tipo de investigación	49
3.2 Diseño de investigación	49
3.3 Población	50
3.4 Muestra	50
3.5 Hipótesis	50
3.5.1 Hipótesis de trabajo	50
3.5.2. Hipótesis nula	51
3.6 Variable independiente:	51
3.7 Variable dependiente	53
3.8 Unidad de análisis	57

3.9 Unidad de trabajo	58
3.10 Técnicas e Instrumentos	58
3.11 Procedimiento	60
4. Análisis de la información	61
4.1 Análisis cuantitativo.....	61
4.1.1 Análisis de las Dimensiones	68
4.1.1.1 Dimensión 1: Contexto situacional	71
4.1.1.2 Dimensión 2: Estructura del texto y dinámica interna	79
4.1.1.3 Dimensión 3: Lingüística textual	83
4.1.1.4 Dimensión 4: Comunicación visual e iconográfica	91
4.2 Análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje.....	97
4.2.1 Reflexión sobre las categorías.....	98
4.2.1.1 Fase de preparación.....	98
4.2.1.2 Fase de desarrollo.....	100
4.2.1.3 Fase de evaluación	108
5. Conclusiones	110
6. Recomendaciones	115
7. Referencias bibliográficas	117

Cuadro 1: Operacionalización de la Variable Independiente.....	53
Cuadro 2: Operacionalización de la variable dependiente	57
Cuadro 3: Categorías establecidas y usadas en el análisis cualitativo	58
Cuadro 4: Descripción del procedimiento mediante el cual se llevó a cabo la investigación.....	61

Índice de figuras

Figura 1: indicador: emisor, rejilla utilizada en el análisis de infografías.	73
Figura 2: indicador Emisor, logos creados por los estudiantes.	73
Figura 3: indicador Destinatario, análisis de tres tipologías textuales según la intención de autor.	75
Figura 4: adaptación de imágenes a tipologías textuales según contexto situacional	77
Figura 5: análisis de los elementos de la infografía	81
Figura 6: ejemplo de análisis de los sustitutos del lenguaje.....	85
Figura 7: elaboración de memes aplicando los sustitutos del lenguaje.....	86
Figura 8: visita a la biblioteca para análisis de modalizadores.	88
Figura 9: ilustración de la teoría de adjetivos.	89
Figura 10: rejilla de observación de iconografía y señalética en la institución.....	92

Índice de gráficas

Gráfica 1: campana de Gauss para la distribución de los datos del Pre-test	63
Gráfica 2: campana de Gauss para la distribución de datos del Pos-test	63
Gráfica 3: desempeño general: Pre-test - Pos-test.....	65
Gráfica 4: movilidad de los estudiantes entre niveles.....	67
Gráfica 5:desempeño por dimensiones	69
Gráfica 6: desempeño del grupo en la dimensión contexto situacional	71
Gráfica 7:movilidad entre niveles de desempeño en la dimensión contexto situacional	76
Gráfica 8:desempeño del grupo en la dimensión estructura del texto y dinámica interna.	79
Gráfica 9: movilidad entre niveles de desempeño dimensión Estructura del texto y dinámica interna.	83
Gráfica 10:desempeño del grupo en la dimensión lingüística textual.....	84
Gráfica 11:movilidad entre niveles de desempeño dimensión “lingüística textual”.....	89
Gráfica 12: desempeño del grupo en la dimensión Comunicación visual e iconográfica.....	91
Gráfica 13:movilidad entre niveles de desempeño de la dimensión “Comunicación visual e iconográfica”	94

Índice de tablas

Tabla 1: Equivalencias y valoraciones en el análisis de los instrumentos Pre-test y Pos-test	59
Tabla 2: Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y el Pos-test de toda la población estudiantil intervenida.	62

Lista de anexos

Anexo 1: secuencia didáctica.....	125
Anexo 2: encuesta sociodemográfica.....	186
Anexo 3: contrato didáctico	188
Anexo 4: infografía utilizada para pre- test	191
Anexo 5: infografía utilizada para pos-test	193
Anexo 6: prueba Pre-test.....	194
Anexo 7: prueba Pos-test	197
Anexo 8: muestra de diario de campo.....	200
Anexo 9: descripción de práctica prototipo inicial	202
Anexo 10: consentimiento informado.....	204

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito determinar el impacto de una secuencia didáctica (SD) de enfoque comunicativo, en la comprensión lectora de texto expositivo discontinuo tipo infografía, a partir de la intervención con un grupo de estudiantes de grado noveno de la institución educativa Francisco de Paula Santander. Además de reflexionar en torno a la práctica de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora.

Con el propósito de alcanzar este objetivo, se proyectó un estudio cuantitativo desde un diseño cuasi experimental intra-grupo, con dos pruebas de selección múltiple con única respuesta tipo Pre-test y Pos-test, elaboradas desde la propuesta teórica de Josette Jolibert y Christine Sraïki donde la comprensión lectora se entiende como la construcción de sentido de un texto que ha sido producido en situaciones reales de comunicación. Estos instrumentos fueron validados a través de prueba piloto y juicios de expertos.

Para el análisis cuantitativo de la información, se utilizó la estadística inferencial representada por el estadígrafo *T-Student*, proceso que permitió validar la hipótesis de trabajo, lo que llevó a concluir que la secuencia didáctica, de enfoque comunicativo, incidió en el mejoramiento de la comprensión lectora texto expositivo discontinuo tipo infografía. La SD apostó por el trabajo desde la multimodalidad, el uso de la comunicación visual e iconográfica donde primaron la imagen, los signos, los símbolos, el color y la iconografía para dar sentido y significación a los textos que circulan en el contexto social de los estudiantes.

A la par del análisis de la comprensión lectora de los estudiantes, durante esta investigación se reflexionó en torno a las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora, para lo

cual se registraron algunas de sus principales vivencias durante la implementación de las sesiones en su diario de campo, el cual se contrastó con la descripción de una clase prototipo inicial. Así surgieron diferentes reflexiones que permitieron a la docente generar rupturas en su práctica de enseñanza del lenguaje desde su planeación, estrategias didácticas y metodologías de evaluación.

Es importante agregar que esta investigación surge en el Macroproyecto de investigación en Didáctica del Lenguaje, que se erige desde la Maestría en Educación, de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Palabras claves: Enfoque comunicativo, comprensión lectora, texto expositivo, texto discontinuo tipo infografía, multimodalidad, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

Abstract

This research had as main purpose to determine the impact of a didactic sequence with a communicative approach, in reading comprehension of an expository discontinuous infographic text of a group of nine graders from the Institución educativa Francisco de Paula Santander. Besides, it focused on reflecting upon the language teaching experience of the researcher.

With the aim of achieving the objectives of this project, it was projected and carried out a quantitative study from a design quasi-experimental intra-groups, with two tests of multiple choice with only one answer pre-test and a post-test style, elaborated from the theoretical proposal of Jossette Jolibert and Christine Sraiki where the reading comprehension is taken as the construction of knowledge in a sense in which a text is made in real communicative situations. These instruments were valid through a pilot text and experts' points of view.

For the quantitative analysis of the data, it was employed inferential statistics applying the statistician T-Student that allowed to validate the hypothesis. This helped to conclude that the didactic sequence of communicative approach showed the improvement of the reading comprehension of expository discontinuous infographic texts. The DS aimed for a multimodality work and the use of the visual communication and iconographic, where the image, sound, symbols, colors and iconographic were employed to give sense and meaning to texts that are immersed in the social context of the students.

Besides analyzing the Reading comprehension of the students, during this research it was reflected about the language teaching strategies of the researcher. For this reason, a journal was employed in which the researcher wrote down her experience after every implementation. This

was contrasted with the prototype of an ideal first class. From this, there were different reflections that allow for the teacher to make some positive changes in her practice and language teaching strategies such as her planning, didactic strategies and assessment strategies.

It is important to add that this research was developed in the research Macro-project on language didactics, which is guided from the Master in Education program of the Universidad Tecnológica de Pereira.

Key words: Communicative approach, Reading comprehension, expository text, discontinuous infographic text, Multimodality, didactic sequence, reflective practices.

1. Presentación

Este apartado tiene como objetivo principal trazar el panorama problémico de la investigación en curso a partir de la exposición de diferentes situaciones educativas y reflexiones, las cuales se presentan alrededor de diferentes investigaciones que han abordado esta temática. Como tal, esto permite la contextualización de una problemática real, que se presenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles del proceso educativo pero que, para el caso, se focaliza en el nivel de bachillerato. Esta situación se relaciona actualmente con los modos en que se abordan y estudian las habilidades comunicativas como la lectura y la escritura, con los niveles de comprensión que presentan los estudiantes, que se evidencian, entre otras cosas, en los resultados de las pruebas PISA y SABER.

Acercarse a un conocimiento significativo sobre la situación problema que se va a intervenir en esta investigación, supone analizar diferentes categorías que dan las bases para el entendimiento de tal problemática. De allí que se analice el papel del lenguaje en el aprendizaje, en la construcción de ciudadanía y en el ejercicio democrático, y a partir de esta reflexión, tomar en consideración los efectos que han generado las prácticas tradicionales de enseñanza del lenguaje y la necesidad de actualizar la formación didáctica de los docentes. Lo anterior sirve de antesala para la articulación de la estrategia que aborda la comprensión de lectura del texto expositivo tipo infografía.

1.1 El papel del lenguaje en el aprendizaje

La importancia del lenguaje se evidencia desde la infancia, pues es allí donde se empieza el proceso de socialización y con este, el desarrollo de habilidades que permiten la vida en comunidad. De allí que Vygotsky (1995) sostenga que “en el lenguaje socializado el niño intenta

un intercambio con los demás, ruega, ordena, amenaza, transmite información, hace preguntas” (p. 19). Así, se configura una estrecha relación entre el lenguaje y la interacción social que deriva la necesidad de permitir a los niños espacios de encuentro con otros, de manera que puedan experimentar con su lenguaje en pro del desarrollo de sus habilidades comunicativas y del actuar en el mundo con estas.

Precisamente, Aceves y Mejía (2015) en su investigación realizada en México, orientada al aprendizaje de la lectura, la escritura y el desarrollo de la literacidad en niños de primaria, enfatizan en el valor que tiene el lenguaje en el proceso de aprendizaje, luego que señalan que los estudiantes en la escuela interactúan en diferentes actividades donde construyen interpretaciones de mundo desde el lenguaje oral y escrito. En adición, plantea que la calidad en los desempeños propuestos está influenciada, en la gran mayoría de los casos, por el contexto en el que se mueven los sujetos.

A su vez, Guerra y Pinzón (2014) encuentran que la construcción de un aprendizaje es producto de la interacción establecida por medio del lenguaje como una práctica social que implica el uso de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir). En este contexto sobresale la importancia de procesos de enseñanza y aprendizaje que faciliten situaciones reales de comunicación, que partan de los intereses y necesidades de los estudiantes con el objetivo del desarrollo efectivo del lenguaje, de manera que su uso promueva la convivencia y con esta, un ejercicio de ciudadanía desde una perspectiva crítica y reflexiva.

1.2 El papel del lenguaje en la construcción de ciudadanía

Se hace importante anotar que en los fines de la educación establecidos en la ley general de educación se apuesta a la formación de un ciudadano que respete la vida y los derechos

humanos, que ejerza su libertad actuando con tolerancia, justicia, solidaridad y equidad (MEN, 1994). Ante esto, Avendaño, Parada y Paz (2016) sostienen que la ciudadanía más allá de ayudar a que un individuo reconozca sus derechos y los de los demás es aprender a convivir reconociendo la dignidad humana. De allí que, para los autores, la educación en ciudadanía sea una necesidad socio política orientada a formar sujetos que participan en la vida pública y en la construcción de sociedad. Para ello, ante la falta de proyectos en el área, se propone un modelo pedagógico para la formación en ciudadanía en la escuela, el cual fundamentan desde los principios de la comunicación como una actividad social en la que se producen y transmiten símbolos que obtiene significado en la realidad de los individuos. Por lo anterior, los autores manifiestan:

El modelo pedagógico aquí abordado como propuesta para su estudio, reflexión y posible modificación tiene como punto de partida la cultura de las comunidades de aprendizaje, en donde se concibe al hombre como ser biológico y socio-cultural. Esta última dimensión revela la importancia del lenguaje y la comunicación en la construcción de escenarios para ejercer la ciudadanía, pues se convierte en el medio adecuado para dar sentido a las interacciones entre los estudiantes y maestros. (p. 11)

Por lo expuesto, diferentes estudios se han dedicado al análisis de la práctica de construcción de ciudadanía en la escuela, un ejemplo de ello es la investigación de Castaño y Pineda (2015), la cual se ejecutó en una institución educativa pública del municipio de Dosquebradas, Risaralda, y tuvo como objetivo conocer la incidencia de los procesos de lectura en la formación de ciudadanía, al considerar el acto de leer como un derecho de toda la población que posibilita además, que en el aula de clase, el individuo se transforme en un ciudadano autónomo. Sin

embargo, en los resultados de su intervención encuentran que los maestros dedican pocos espacios de lectura con fines relacionados a la formación en estas competencias.

Para que cada estudiante sea un ciudadano que se apropia del mundo e interactúa ampliamente en él, es necesario que se den procesos de lectura y escritura en todos los contextos y con todos los demás individuos con los que se relaciona el discente, y no solo con los maestros o los compañeros de clase en la escuela, de manera que la lectura se convierta en un hábito y deje de ser vista como una obligación. Por esto García (2016) en la búsqueda de nuevas prácticas de lectura y escritura, señala que al llevar la lectura a otros espacios se genera un cambio positivo en los niveles de comprensión. Se habla entonces del lenguaje en la vida del ser humano como una facultad elemental que propicia el desarrollo de la ciudadanía, y la construcción del universo simbólico que configura los idearios y dinámicas de las distintas comunidades.

Con el fin de fortalecer las competencias ciudadanas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura han de propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas que conlleven a un pensamiento crítico y reflexivo. Sin duda alguna, la escuela se convierte en uno de los espacios primordiales para el desarrollo de estas. Múnera (2013) destaca en su investigación sobre el desarrollo de la comprensión lectora apoyada en soportes icónicos y audiovisuales, que es en la escuela en quien recae la principal responsabilidad y la misión de desarrollar la competencia lectora, crear hábitos de lectura y buscar estrategias para que los estudiantes se acerquen de manera autónoma a los diferentes tipos de texto. Sin embargo, este es un aspecto en el que se debe trabajar a fondo, como lo demuestra el proyecto investigativo de García (2016), quien involucró en el proceso de lectura a las familias y demás personas del entorno de los estudiantes de primaria de la institución educativa Francisco Rodríguez Pereira de

la provincia de Bajadoz en España, lo que comprueba la necesidad que la praxis de lectura y escritura, motive nuevos actores y espacios, sin olvidar la responsabilidad que tiene la escuela.

Continuando, en un estudio realizado por Núñez (2014) que fue desarrollado con el fin de conocer las formas de construcción ciudadana en el aula escolar en la provincia de Buenos Aires, Argentina, el autor encontró la necesidad de promover la participación política de los estudiantes, por lo que reconoció que la escuela es un espacio en el que convergen diferentes sectores sociales. Para la implementación de su estrategia, utilizó el manual de convivencia, documento que guía las normas, derechos y deberes de la comunidad educativa en general. Esta investigación hizo énfasis en el trabajo de este documento con los jóvenes de secundaria, por lo cual se generaron diferentes actividades de pensamiento y reflexión, las cuales permitieron al estudiante comparar con otros documentos y prácticas utilizadas en otros contextos sociales y políticos. De lo anterior concluyó que en las escuelas hay una necesidad de abordar las leyes y las normas a través de programas de participación juvenil, para formar en los jóvenes una identidad como sujeto de derechos y deberes.

Ahora bien, en relación con el área de lenguaje, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) desarrolló de la mano de un grupo de profesionales e intelectuales, una serie de lineamientos para su enseñanza y la relación del mismo en el proceso de aprendizaje de los distintos saberes. Ante lo propuesto, se sostiene que “es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales” (MEN, 1998, p. 25).

De esta manera, por ser el lenguaje de naturaleza social, este depende de procesos de interacción en los que el estudiante aprende sobre el mundo y las normas constituidas para actuar en él. En la misma línea, el proceso de socialización y esta facultad están estrechamente

vinculados, pues desde ellos el niño lleva a cabo su construcción como sujeto social y cultural, hecho que le permite empoderarse de diferentes formas de participación, y una manera consciente de cumplir con sus deberes.

1.3 El papel del lenguaje en el ejercicio democrático

Por lo que se refiera a la democracia “la formación ciudadana nos permite construir una sociedad más democrática y justa” MEN (1998), de allí que sea indispensable que se dé un proceso de aula orientado a su desarrollo. Por lo anterior, Ferreiro (2001) sostiene que si no hay un nivel de alfabetización resulta imposible el ejercicio de la democracia, y no es posible aun si no hay ciudadanos lectores que vayan más allá de la decodificación. Por lo tanto, es necesario que los maestros conduzcan sus prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en ambientes de participación para que niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos críticos con hábitos de lectura que los lleve a la reflexión de problemáticas sociales actuales.

En correspondencia, García (2014) propone “que la democracia y la participación se deben aprender a través de la propia práctica e inmersión en un funcionamiento democrático” (p. 27). En su estudio realizado en centros de educación primaria, García (2014) encuentra la escuela como el espacio para la construcción de los valores democráticos a través de la participación de los estudiantes en procesos y actividades que los orientan al diálogo y a la toma de decisiones, lo que permite que sean protagonistas de su aprendizaje en la inmersión en prácticas democráticas, luego de escuchar la voz de otros en la construcción de un proyecto individual y colectivo. A su vez, en su investigación, analiza la práctica de los maestros y encuentra en ella la carencia en la formación en el tema y la falta de coherencia entre esta y la realidad democrática, por lo que propone que los maestros en su práctica apliquen nuevas metodologías y cambien la

representación que se tiene de los estudiantes, para lo cual es necesario una constante actualización en sus estrategias y en su planeación de manera que responda las necesidades del contexto de sus estudiantes.

1.4 Las prácticas de enseñanza del lenguaje

En particular, el lenguaje se reconoce como la facultad humana que conduce el proceso educativo, a razón de ello, se otorga gran importancia a la escuela y a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura que en ella se dan. Este hecho genera a su vez una responsabilidad para los maestros relacionada con la búsqueda de nuevas estrategias y la actualización de la didáctica de su área. Ante esto, Delgado y Uchima (2017) plantean que “aún se siguen presentando prácticas pedagógicas tradicionales, desde las que se otorga mayor importancia a la adquisición del código lingüístico y al aprendizaje de los aspectos formales, desvinculados de sus contextos de uso” (p. 17). Es decir, en el aula de clase existe una relevancia de los aspectos gramaticales de la lengua, y la enseñanza no atiende la situación particular del contexto para generar un aprendizaje significativo de las diferentes habilidades comunicativas.

Al respecto Ángel, Baquero y Molano (2015) en su investigación en una institución educativa en la ciudad de Bogotá, que tenía como objetivo describir la influencia de una intervención pedagógica en la interpretación lectora de gráficas estadísticas de los estudiantes de grado noveno, hallaron diferentes puntos que influyen en el sistema de enseñanza. Lo anterior les permitió concluir que el docente debe ser un facilitador, una idea que puntualizan luego que los maestros que realizaron la intervención manifestaron “en sus explicaciones, ejemplificaciones y preguntas que cuestionaban a los estudiantes, permitiendo con ello una participación abierta, gracias a la motivación y al ambiente de comodidad para expresar opiniones y comentarios” (p.

77). Al final, encontraron la necesidad de tener en el aula maestros enfocados en una dinámica flexible, lejana de prácticas tradicionales donde se reconozca la relevancia del lenguaje.

En relación con la práctica educativa en un estudio realizado en República Dominicana en el año 2015, a partir de la implementación de un método de enseñanza de lectura y escritura en trece colegios privados y en cuatro escuelas públicas, Álvarez (2015) señala que “fue notoria la similitud en la forma de enseñar la lectoescritura de los maestros de escuelas públicas y privadas, si bien el entorno y las condiciones en que imparten la docencia son muy distintas” (p. 402). Como tal, se evidencia una necesidad de cambio en la práctica docente que tenga en cuenta la situación contextual en la planeación de las clases, pues cada una es diferente según la población atendida. Al respecto, Ospina (2015) manifiesta la necesidad que se dé una transformación en el actuar del maestro, que le permita afrontar un reto en donde salga de su zona de confort, y se enfrente a un proceso de transformación que implica asumir la investigación educativa como un acto propio de la profesión docente.

1.5 La formación docente sobre la enseñanza del lenguaje

Es así como es necesario que se torne el maestro en un investigador, y que esté inmerso en un proceso de mejoramiento continuo por medio de la actualización de su formación docente sobre la enseñanza del lenguaje. A su vez, exige que se involucren todos los maestros sin importar la asignatura en la que se desempeñen. Lo anterior conlleva a la necesidad de un actuar de los maestros donde replanteen la manera cómo se concibe y lleva a cabo el ejercicio didáctico en su área, de manera que se encamine hacia procesos interactivos en la búsqueda significativa y sistematizada de estrategias para la enseñanza de la lectura, y la escritura en todas sus dimensiones.

Para motivar este cambio en la formación y actualización docente, Oyarzun (2015) propuso en su investigación el trabajo de maestros con secuencias didácticas para la formación en áreas como el lenguaje y la comunicación orientadas desde un enfoque socio-formativo basado en competencias. A su vez analizó las planificaciones de los maestros para la enseñanza de la lengua materna, lo que permitió consolidar métodos y estrategias, además de reconocer la necesidad de hacer una lectura más reflexiva y profunda que converja con los proyectos de vida de los estudiantes.

Otro punto importante de analizar en la formación docente, corresponde a la continuidad que debe tener esta, y para ello se deben implementar planes de lectura y escritura municipales. En los cuales los maestros de lenguaje se reúnen para discutir sobre las problemáticas en torno al tema, comparten sus experiencias significativas y proponen estrategias de aula que posibiliten fortalecer las competencias del área.

A pesar de esto, Castaño y Pineda (2015) encuentran que actualmente el municipio de Dosquebradas, Risaralda, no cuenta con un plan de lectura que proponga una formación docente para reflexionar sus prácticas en el aula, y se generen espacios con sus estudiantes para formarlos como lectores y productores de texto. Un ejemplo notable lo tiene el municipio de Pereira, en la que desde el año 2012 se implementó el Plan de Lectura y Escritura con el objetivo de incrementar los niveles de lectura a través de la formación de los maestros. En esta ciudad, se ha configurado el plan de acuerdo la distribución de núcleos educativos, de esta manera los maestros de lengua castellana desde transición hasta la media, se reúnen cada bimestre para discutir en torno a sus procesos de enseñanza del lenguaje.

Por lo anterior es necesario capacitar a los docentes para cambiar paradigmas, transformar las formas de leer y escribir, logrando así que los estudiantes sean partícipes activos en la construcción del conocimiento, y que a nivel nacional se fomenten estrategias y planes orientados al desarrollo de la lectura y escritura de los maestros con el fin de eliminar los obstáculos que impiden superar los resultados en el área de lenguaje.

1.6 Los resultados de las pruebas censales

En Colombia, los estudiantes son evaluados a nivel nacional a partir de pruebas oficiales con el fin de conocer los niveles de sus competencias en diferentes áreas, ejemplo de ellas son las pruebas Saber a nivel nacional, y las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) a nivel internacional. Al revisar el informe entregado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que evalúa el nivel de los estudiantes con una escala de 500 puntos, se pone en evidencia que en el año 2015 el promedio pasó de 385 a 425 puntos más en la prueba de lectura en relación con el año 2006, una muestra clara que no hubo un avance significativo y ubica al país en el cuarto puesto entre los países con menor desempeño en materia de comprensión lectora.

En el último informe presentado por el ICFES que analiza los resultados de los años 2012 a 2017 en la prueba Saber 3°, 5° y 9° en matemáticas y lenguaje, se evidencia que, para el último año con respecto a lenguaje, el desempeño de los grados tercero a quinto no muestra avances significativos a diferencia del grado noveno que muestra un promedio alto en este último periodo.

Lo anterior expone un panorama crítico desde los resultados de comprensión de los estudiantes en secundaria y de los egresados. Lo anterior ha sido constatado por Flórez y

Gordillo (2009) en su investigación con estudiantes de primer semestre universitario, quienes mostraron que solo el 42% de los jóvenes que llegan a la universidad se encuentran en un nivel alto de comprensión literal de textos, y solo el 28% en un nivel alto en el nivel inferencial. Los autores terminan por categorizar a los discentes como lectores aprendices, porque sus respuestas prueban que no toman en cuenta el contexto lingüístico o elementos extralingüísticos inmersos en el texto.

Igualmente, Lagos, Rojas, Soza y Zepeda (2012) encuentran en su estudio que hay una problemática en el proceso de enseñanza porque no se hace énfasis en los tipos de texto o en los modos en que se presentan los discursos, y lo ratifican con los resultados de su investigación con estudiantes de primer semestre de licenciaturas de la facultad de educación de la universidad de Tarapacá en Chile. Dicha investigación tuvo como objetivo describir y analizar los niveles de cooperación textual que surgen en el proceso de lectura e interpretación de un texto tipo ensayo. Allí encontraron que el 59% de los participantes poseían una lectura deficiente al ingresar a cada una de las carreras.

Asimismo, en relación con la interpretación del texto discontinuo, se encuentra en el informe de la OCDE del año 2016, un bajo nivel de comprensión pues solo el 1% de los estudiantes aborda este tipo de texto en un nivel superior. En el caso de Colombia, la situación en estas pruebas expone que el 47,1% de los estudiantes está en los niveles más bajos de los establecidos por la OCDE, hecho que evidencia que los jóvenes no tienen las competencias necesarias para construir juicios estructurados sobre lo que leen. Ahora bien, si se pasa a analizar el informe de las pruebas nacionales Saber, los resultados nacionales en lenguaje muestran que en los grados 5° y 9° apenas la mitad de los estudiantes logran extraer la información explícita de un texto, sin sobrepasar el plano literal.

1.7 Los resultados específicos de la institución intervenida

Las instituciones de educación básica y media se enfrentan al reto de mejorar los desempeños en el área de lenguaje. Ante esta situación, la Institución educativa Francisco de Paula Santander de la ciudad de Pereira, luego de analizar el índice sintético de calidad educativa (ISCE) se encuentra que, en el año 2015, en la básica secundaria solo el 11% de sus estudiantes estuvieron en un nivel avanzando de lectura, y el 58% de los estudiantes no relaciona, identifica ni deduce información para construir el sentido global del texto. Como tal, esta situación se torna preocupante luego de advertir que en el año 2016 no hubo un avance en este nivel de lectura, y se recibe un informe con el 0% de población estudiantil ubicada en un estándar alto.

En relación con la básica secundaria y, específicamente en la prueba de lenguaje del grado noveno del año 2017, en la escala de valores de 100 a 500 se obtuvo un total de 280 puntos evidenciando en el análisis del cuatrienio, una baja de 18 puntos en los desempeños. A ello se suma, el 0% de los estudiantes en un nivel avanzado, 33 % en nivel deficiente y 33% en un nivel satisfactorio para el año 2017. Sin embargo, en relación con la media en el análisis del cuatrienio se identifica un incremento en el desempeño de 10 puntos para un total 57 puntos, 7% en un nivel avanzado, 7% en insuficiente y 47 % en satisfactorio. Esto se evidencia en las dificultades de los estudiantes para comprender el tema de un texto, la coherencia y cohesión de un texto en su estructura lógica, el propósito de su producción y de las estrategias discursivas del autor en el contexto o situación de comunicación (MEN, 2018).

Ante estos resultados, se torna necesario buscar estrategias para el mejoramiento progresivo y se establecen metas a corto, mediano y largo plazo que permitan llegar a unos estándares altos. Es así como se encuentran diferentes orientaciones de referencia educativa dadas por el

Ministerio de Educación Nacional (MEN), entre las que se encuentran los lineamientos curriculares y los estándares básicos y curriculares de la lengua castellana. Asimismo, se tornan relevantes los proyectos nacionales como el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) y “Pásate a la Biblioteca Escolar” (PABE), desde los cuales se pretende que las competencias comunicativas se desarrollen efectivamente al incrementar los niveles de lectura y escritura a partir de la participación de toda la comunidad educativa. Sin embargo, por ser programas de reciente implementación, no se tiene el conocimiento de su impacto y relevancia.

Por otra parte, las instituciones educativas elaboran los planes de mejoramiento anuales, los cuales pretenden que los maestros atiendan el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada aula de clase. En el caso de la Institución educativa Francisco de Paula Santander se ha implementado el programa “Todos a Aprender” (PTA, Programa para la Transformación de la Calidad Educativa), que tiene como finalidad optimizar el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria en el área de lenguaje y matemáticas, para así fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas como meta a largo plazo, y propiciar el encuentro con todas las tipologías textuales desde los primeros años de escuela desde el área de matemáticas y lenguaje.

1.8 Texto multimodal

¿Por qué hacer hincapié en la búsqueda de estrategias para el fortalecimiento del lenguaje? Como ya se ha mencionado, el uso del lenguaje propicia que el ser humano se convierta en un ciudadano capacitado para aprehender sobre el mundo que lo rodea en diversos ámbitos y permitir los procesos de interacción y participación alrededor del mismo, de ahí la necesidad de incentivar su fortalecimiento.

Sin embargo, Castro y Páez (2015) en sus hallazgos encontraron que un alto porcentaje de estudiantes no tienen una motivación a la lectura y la han establecido solo para el momento de la clase de español, en la que predominan los textos narrativos, por lo cual están inmersos en la comprensión de una única tipología textual. Igualmente, sostienen que “los estudiantes reconocen que existen dificultades de diferente tipo cuando tratan de comprender un texto, y en su mayoría las relacionan principalmente con aspectos de una decodificación deficiente” (p. 5). Al final, se olvida que la acción pedagógica del maestro tiene relevancia en los problemas de interpretación pues la metodología de evaluación de la lectura ha girado en torno al estudiante, y no a los procesos o estrategias que usan los maestros en las diferentes áreas para formar un ciudadano integral, con pensamiento crítico y participativo socialmente.

Los avances de la escritura y la lectura en relación con los medios por los cuales se tiene acceso a ellas en la era de la ciencia, la tecnología y la información, se han diversificado entre una enorme variedad textual, pues cada texto o enunciado responde a una situación comunicativa diferente que atiende a un acto intencionado del enunciador. De allí que en el aula de clase deba darse el encuentro con estas diferentes tipologías tal y como lo exponen Perales y Vega (2016). “Desde la práctica docente, es imperativo contar con propuestas de formación en la lectura disciplinar de múltiples textos” (p. 3).

En este sentido, Castro y Mendoza (2019) en la búsqueda de determinar el impacto de una estrategia didáctica en la comprensión de texto expositivo de estudiantes de cuarto de primaria, encontraron en su diagnóstico del grupo control y grupo experimental que no todos los estudiantes dominaban los niveles de comprensión de lectura literal, inferencial y crítico. Por lo que evidenciaron problemas para evaluar y reflexionar sobre el contenido del texto expositivo que se les presentaba y para reconocer el significado de términos propios del área de ciencias

naturales. De allí que su propuesta metodológica buscó la integración e interacción de los niños para que en conjunto construyeran conceptos y analizaran elementos comunes y diferencias del tema abordado. Lo que al final permitió la transformación significativa en la comprensión textual, por lo que Castro y Mendoza (2019) concluyeron desde sus resultados que el abordaje del texto expositivo en el aula permitió la integración de procesos de interpretación y el acercamiento de forma sencilla a los temas de ciencias naturales desde la analogía, la descripción y la comparación, en consecuencia, sugieren implementar propuestas didácticas con tipología expositiva.

En relación con la diversidad textual, una de las problemáticas que se encuentra es que no se están llevando diferentes textos al aula de clase. Así lo sostienen Delgado y Uchima (2017) en su investigación basada en la comprensión de la tipología discontinua donde exponen que

“el uso de textos discontinuos de tipo argumentativo en las aulas es poco o casi nulo, desconociendo que dichos textos son de alta circulación social, y a los cuales los estudiantes se encuentran expuestos en todo momento a través de diferentes medios o circunstancias” (p. 22).

Como respuesta a esta problemática, Valle (2018) se propuso en su investigación a través de un método hipotético deductivo determinar la relación entre la comprensión lectora y los textos discontinuos, para lo cual tuvo un grupo experimental y un grupo control e interviene didácticamente a través del análisis y pruebas de comprensión de diferentes textos discontinuos como formularios, tablas, diagramas, afiches e infografías. De allí concluyó que “los resultados nos evidencian que si hay cambios significativos en cuanto al Pre-test y Pos-test demostrando que efectivamente el uso de textos discontinuos ha ayudado de manera significativa en la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes” (p. 52). Al finalizar su investigación, Valle (2018) manifestó en el análisis de los datos de su investigación que el trabajo con texto discontinuo

influye significativamente en la comprensión lectora pues en las pruebas iniciales no encontró diferencias entre los dos grupos, mientras que luego de la intervención el grupo experimental superó al de control en los aspectos de comprensión abordados en su variable como el acceso, adquisición e integración de información en los diferentes textos.

En este orden de ideas Castellanos, Romero y Trejos (2017) evidencian en los resultados de su investigación una mejora en el desempeño de los niveles de comprensión lectora a través del uso y elaboración de textos discontinuos en una estrategia didáctica. En esta los autores resaltan que los estudiantes del grado cuarto de primaria se destacaron por su compromiso y motivación hacia la lectura y presentaron niveles avanzados de comprensión, mejoraron su vocabulario, se apropiaron de técnicas de estudio a través de esquemas, socializaron y debatieron acerca de los temas y trabajaron en equipo. De esta manera, concluyen que los textos discontinuos al presentar la información de una manera diferente resultan para los estudiantes más atractivos y posibilitan “hacer comprensiones explícitas, implícitas y valorativas que requieren alto nivel de observación y concentración, así como su elaboración requiere habilidades mayores que las de un resumen o síntesis para que logre ser comprensible” (p.10)

Por otra parte, se encuentra a Múnera (2013) quien en su investigación trabaja desde un enfoque mixto para conocer la transformación de sus estudiantes en los desempeños de comprensión lectora al presentar los textos en tres tipos de formatos visuales y audiovisuales, de tal manera que evidencia la necesidad de diversificar en el aula la textualidad para que los estudiantes comprendan de una mejor manera. Es así como recolecta y analiza datos de tipo cualitativo y cuantitativo sobre los niveles de comprensión en diferentes pruebas, al mismo tiempo de las percepciones de los estudiantes en relación con la lectura.

Para ello, durante cinco semanas abordaron cinco textos en tres formatos: Primero leyeron el texto impreso, luego en formato comic y finalmente vieron la película sobre el mismo texto. Ante cada formato respondieron una prueba, lo que permitió advertir variaciones en los procesos de interpretación según el formato presentado, como una mayor comprensión cuando se les presentó el texto en formato cómic.

Del mismo modo, Rincón (2016) demuestra en su investigación que se puede trabajar la lectura y comprensión de textos desde un área diferente a la lengua castellana, como lo hizo desde la educación física, recreación y deportes. En su proyecto plantea la necesidad de llevar al aula diferentes textos en variedad de medios audiovisuales y recursos de las TIC, de allí que haya elegido la infografía para el trabajo con grupos focalizados, y ello con el objetivo de “potenciar mediaciones comunicativas que permitan a los estudiantes una manera concreta y sencilla de aprender de la cultura física” (2016, p. 17).

En su trabajo Rincón (2016) utilizó la infografía para que los estudiantes comprendieran la temática de su asignatura desde un enfoque cualitativo. Además, con la técnica de investigación documental, se hizo énfasis en el análisis de setenta infografías, la búsqueda de información en portales web, revisión de periódicos nacionales y revistas que contenían los temas específicos a abordar y, finalmente, realizó un cuestionario sobre la misma infografía, el cual apoyó con la producción de estas por parte de los participantes. De esta manera se identificó, al cierre, que los alumnos eran capaces de interpretar situaciones comunicativas por medio de la unión de texto e imagen.

Para el caso de la presente propuesta investigativa, se hará uso en el aula de clase de textos discontinuos de tipo infografía, y esto a razón que se observa en la aplicación de las pruebas la

dificultad de los estudiantes para abordar estos textos y dar solución a las preguntas que les plantean. Sobre este tipo de texto, Aguirre, Menjívar y Morales (2015) exponen que la infografía muestra la información de una forma clara, precisa y coherente en lo referente a un fenómeno determinado. En la infografía, bien se puede decir que hay un encuentro entre la función estética, pues hace uso de la imagen y los recursos visuales y, a la par, la función ética, pues los datos que en ella se exhiben son de fuentes reales y veraces.

En este orden de ideas, Albar (2016) sostiene la importancia del trabajo en la escuela con textos como la infografía, ya que se “adaptada a las necesidades educativas, (y) es un recurso didáctico y pedagógico que facilita el aprendizaje significativo y mejora la cognición. La utilización de la infografía es un recurso interdisciplinar y transversal que facilita el aprendizaje de contenidos diversos” (p.14). La lectura de este texto le exige al estudiante realizar procesos de comprensión como extraer y seleccionar la información de un tema y advertir las relaciones informativas que se presentan sobre el mismo. El autor propone desde su investigación el trabajo con este en el área de educación artística, lo que le permite destacar su funcionalidad en el momento de ilustrar de manera didáctica, directa y sintetizada la información que se potencian desde la condición visual.

Por su parte Ángel, Baquero y Molano (2015) comprobaron por medio del trabajo con secuencia didáctica en resultados cuantitativos que sus participantes pasaron a un nivel alto y superior en la comprensión de texto discontinuo, en su caso gráficas estadísticas. Las cuales, según los investigadores, se reconocen como un texto multimodal en el que confluyen el sistema lingüístico y visual, de allí que su lectura se haga necesaria en un proceso comunicativo en el que la información es interpretada y comprendida. Para esta investigación, se llevó a cabo un cuestionario inicial, unas sesiones de intervención o un plan de análisis que involucraba la

lectura de gráficas e imágenes y un cuestionario final. Lo anterior permitió lograr un buen desempeño y la participación de los estudiantes, además de evidenciar el potencial del trabajo con las secuencias didácticas porque esta “influyó en la asimilación, la participación, la motivación y el rendimiento de los estudiantes durante el proceso” (2015, p 71).

Ante la problemática de la diversidad textual y la ausencia de la multimodalidad en el aula, nace la presente investigación, y ello con el objetivo de determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde el enfoque comunicativo en la comprensión del texto discontinuo expositivo tipo infografía en estudiantes de grado noveno de educación básica secundaria de la institución educativa Francisco de Paula Santander de la ciudad de Pereira.

1.9 Preguntas y objetivos de investigación

Preguntas de investigación

De allí que surjan las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo incide la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de lectura de texto expositivo discontinuo tipo infografía, en estudiantes de grado 9° de una institución educativa pública el municipio de Pereira? y ¿cuáles son las reflexiones que suscitan en la docente investigadora durante la implementación de esta SD en relación con la práctica de la enseñanza del lenguaje en la escuela?

Objetivo General

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, en la comprensión de texto expositivo discontinuo tipo infografía, en estudiantes de grado noveno de la

institución educativa Francisco de Paula Santander de la ciudad de Pereira, y reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Objetivos específicos

Identificar, previo a la aplicación de la secuencia didáctica, el nivel en la comprensión lectora de textos discontinuos tipo infografía, en el grupo de estudio.

Diseñar una secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora de textos discontinuos tipo infografía, en el grupo de estudio.

Implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos discontinuos tipo infografía, en el grupo de estudio y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje

Identificar, después de la aplicación de la secuencia didáctica, el nivel en la comprensión lectora de textos discontinuos tipo infografía en el grupo de estudio

Contrastar los resultados obtenidos en la evaluación inicial y la evaluación final, para identificar las transformaciones en la comprensión lectora en el grupo de estudio del texto discontinuo tipo infografía.

El impacto que se proyecta con esta investigación consiste en determinar que el abordaje de diferentes tipologías textuales, en este caso el texto expositivo discontinuo tipo infografía en la práctica de enseñanza del lenguaje es una estrategia didáctica que posibilita la alfabetización visual, de tal manera que los estudiantes se apropien de la significación de las imágenes y elementos iconográficos que suelen ver y utilizar en su cotidianidad, y a su vez fortalezcan sus competencias comunicativas, discursivas y argumentativas. Del mismo modo, se planea generar

espacios de reflexión de los maestros con miras a transformar su práctica de enseñanza del lenguaje, de manera que esta propuesta resulte significativa y se convierta en una experiencia que sirva de ejemplo o guía a otros maestros en cada una de sus aulas.

Al contextualizar la situación problema desde la que nace esta investigación y la revisión de los antecedentes relacionados con los argumentos bases de esta propuesta, es necesario indicar que este documento se convierte en un informe final. De allí que, el capítulo siguiente fundamente teóricamente la investigación desde autores como Lev Vigotsky (1995), Camps (2003), Jolibert y Sraïki (2009), Hymes (1971), Lomas (1999), Cassany (1999), (Kress y Van Leeuwen (2001), Valero (2008), Pérez y rincón (2009), Perrenoud (2001) y Schön (1987), entre otros teóricos en categorías como el lenguaje. lenguaje escrito, comprensión lectora, enfoque comunicativo, texto expositivo, texto discontinuo tipo infografía, secuencia didáctica y prácticas reflexivas, desde las cuales se diseñaron los instrumentos y se dio forma a la secuencia didáctica y analizaron los resultados.

Continuando se encuentra el capítulo del marco metodológico en el cual se presenta el tipo y diseño de investigación, en el cual se define el enfoque cuantitativo y el diseño Cuasi-experimental intragrupo, tipo Pre-test, Pos-test. Del mismo modo se describe la población y muestra, las hipótesis, la operacionalización de las variables, y por último se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de información y el procedimiento del proyecto. Seguidamente, se continúa con el análisis de la información, a partir de dos ejes: por un lado, se presentan los desempeños de los estudiantes (análisis inferencial y descriptivo), respecto a la comprensión de textos expositivos discontinuos tipo infografía, antes y después de la implementación de la SD, y, por otro lado, se da cuenta de la reflexión de las prácticas de la maestra, mediante un análisis cualitativo de la información.

Para finalizar se exponen las conclusiones y recomendaciones que surgieron durante de todo el proceso investigativo. En las conclusiones se da respuesta a la pregunta y se hace un balance del alcance de los objetivos, relacionando los resultados con antecedentes investigativos y la teoría. Respecto a las recomendaciones, se hacen las sugerencias con el fin de aportar a futuras investigaciones relacionadas con la enseñanza del lenguaje desde un enfoque comunicativo.

2. Marco teórico

El presente trabajo investigativo se emplaza en la perspectiva teórica de una serie de autores Vigotsky (1995), Camps (2003), Jolibert y Sraïki (2009), Hymes (1971), Lomas (1999), Cassany (1999), (Kress y Van Leeuwen (2001), Valero (2008), Pérez y rincón (2009), Perrenoud (2001) y Schön (1987) expertos en las diferentes temáticas sobre las que transita esta propuesta. En consecuencia, el siguiente apartado tiene como objetivo exponer los referentes y la conceptualización que han desarrollado en su trasegar académico. Para esto, se desarrolla en este capítulo una concepción del lenguaje como práctica social, una diferenciación del lenguaje escrito y de la escritura como codificación alfabética, y una ampliación teórica de la comprensión lectora como un proceso de interacción con el mundo. A la par, se desarrollan los conceptos de enfoque comunicativo, texto expositivo tipo infografía, texto discontinuo de orden multimodal, secuencia didáctica y práctica reflexiva.

2.1 Lenguaje

Para empezar, se torna indispensable señalar que el presente trabajo asume el lenguaje como un fenómeno de comunicación preeminentemente social, que se da entre seres humanos individualizados que interactúan en una estructura social e histórica (Unesco, 1984). Es decir, es relevante para que las personas en una comunidad puedan convivir y comunicarse entre todas. Por lo mismo, bien puede ser considerado como una construcción del hombre que propicia, entre otros, la creación de códigos lingüísticos que son instituidos socialmente, en un proceso histórico donde la acción humana conlleva a la significación intencional y a la transmisión de actos comunicativos de la cotidianidad (Unesco 1984).

Este, a su vez, juega un papel trascendental en el desarrollo de cada una de las dimensiones del ser humano, en la medida en que le ha permitido transformar el entorno, imaginar nuevas herramientas que operen en función de la supervivencia y el bienestar, potenciar la creación de un mundo interno en cada sujeto, y desplegar un conjunto de significaciones del mundo sobre las cuales habrán de apoyarse las sociedades. De allí que se reconozca que, como facultad, el lenguaje posee un doble valor: “uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (MEN, 2006, p. 18). En suma, el lenguaje se erige como una capacidad que media entre cada ser humano, el mundo y quienes interactúan en él, a su vez, permite al hombre expresar sus pensamientos de manera coherente e intencionada con una realidad exterior.

A partir de su relevancia, se ha convertido en objeto de estudio a través de la historia, por esto el origen del mismo ha sido uno de los grandes cuestionamientos del hombre. Ante esta situación Rorty (1996) manifiesta, luego de analizar la teoría del filósofo estadounidense Donald Davidson, que el lenguaje se origina cuando diferentes organismos interactúan y socializan.

Por ende, se asume que el origen del lenguaje se encuentra en el ámbito de la socialización, de ahí que Vigotsky (1995) señale que la principal función del lenguaje es permitir la comunicación y con ella un intercambio simbólico al interior de las comunidades. Esto conlleva a entender que el lenguaje es una condición que acompaña al ser humano a lo largo de toda su vida, tanto desde el inicio de su desarrollo como persona, hasta cada uno de los procesos en que se ve inmerso. Por consiguiente, para Vigotsky (1995) existe algo que el ser humano no puede separar en el momento en que se desarrolla el lenguaje y es el pensamiento, pues para el autor los niños descubren el lenguaje y con él descubren esta facultad es por esto que capacidades como la

lógica y ciertas actividades lingüísticas se permiten cuando el infante ha desarrollado el lenguaje y con él, su pensamiento.

Es necesario entender que el proceso de desarrollo del lenguaje y del pensamiento se da en diferentes situaciones de socialización, es por esto que Cassany, Luna y Sanz (2003) exponen en relación con el lenguaje, que la escuela se convierte en un espacio de socialización fundamental, donde pedagógicamente se han de impulsar las facultades lingüísticas de los estudiantes.

De allí que la escuela deba generar estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua, las cuales le permitan a los estudiantes desarrollar las competencias necesarias para actuar a través de la oralidad, como también desde la cultura escrita, pues tal y como lo plantea Schneuwly (citado en Vigotsky, 1995) el lenguaje escrito se configura como el segundo sistema de simbolización después del lenguaje oral, caracterizado por ser una construcción social que varía según el contexto en el que el sujeto interactúa. Por consiguiente, se reconoce la importancia de la cultura escrita para un sujeto que se mueve entre diferentes sistemas de significación, formas de conocimiento, y situaciones reales de comunicación.

Por lo anterior, es necesario profundizar conceptualmente en relación con el lenguaje escrito, para diferenciarlo de la escritura y conocer su significancia en la vida social como se hace a continuación.

2.2 Lenguaje escrito

Con la intención de reconocer la importancia del lenguaje escrito, se hace a continuación una aproximación a su espectro conceptual y su diferencia con el concepto de escritura. Así, desde Camps (2003) se define el lenguaje escrito como un conocimiento formal a partir del cual cada

persona materializa sus saberes sobre el mundo, de allí que, a través de su uso, se tejan relaciones con los otros individuos en distintas situaciones. Así, ante el supuesto que la cultura escrita se desarrolla al interactuar con otros en sociedad, resulta importante hacer una diferenciación conceptual entre el lenguaje escrito y la escritura.

Teberosky (2000) reconoce que mientras la escritura es un sistema de representación gráfica construido históricamente y que utiliza el ser humano para hacer visible la unidad sonora del lenguaje; el lenguaje escrito, por su parte, difiere en la medida en que permite al individuo ir más allá de una expresión por medio de grafías, y generar una noción de sentido, organización y propósito que sobrepasa la función grafémica.

Con respecto a lo anterior, Teberosky (2000) propone la intención comunicativa de lo escrito como la forma de diferenciar estos dos conceptos. Como ejemplo, expone que cuando un infante encuentra la significación en un texto es debido a que le ha atribuido a este una finalidad en una situación comunicativa real, lo que permite pasar de la codificación del alfabeto o de las unidades lingüísticas hasta llegar a una comprensión oral y escrita. Lo anterior implica entender el lenguaje escrito no como el acto de aplicar trazos alfabéticos correctos con estructura gramatical y sintáctica clara, sino la acción de establecer un sentido discursivo para lo que se quiera comunicar con ayuda de los signos y símbolos.

Por su parte, Cisneros y Pardo (1996) manifiestan que el hecho de reconocer y dominar el alfabeto no garantiza que una persona maneje el lenguaje escrito, así como al ser competente oralmente y comprender los discursos orales no garantiza que se vaya a dominar la escritura de la misma forma. Para las autoras, la escritura es un sistema en el que un individuo vincula letras por medio de las reglas ortográficas de una lengua. El lenguaje escrito, por su parte, recoge una

historia social del dominio de la escritura que se ha manifestado en diferentes discursos de mundo, en diferentes formas y contextos socioculturales, atravesando la vida del ser humano desde la infancia, en correspondencia a unos valores teleológicos particulares.

Pérez y Roa (2010) sostienen que no tiene la misma significación aprender de una manera o de otra, pues los niños aprenderán a codificar y decodificar, sin embargo, para ser considerados verdaderos usuarios del lenguaje escrito se necesita de un proceso arduo, en el que la escritura no se concibe como la producción de ideas por medio de un código, sino como un proceso donde el estudiante participa activamente en prácticas sociales reales a través de la lectura y de la escritura.

Ante lo planteado anteriormente, conviene entonces abordar las concepciones que se tienen de los procesos de comprensión y de interpretación desde varios autores como se hace a continuación.

2.3 Comprensión lectora

En lo que respecta a interpretar y significar el mundo desde el discurso oral o escrito y diferentes tipologías textuales, se entiende la comprensión lectora como la construcción de sentido de un texto que ha sido producido en situaciones reales de comunicación, un proceso que resulta de la relación entre el lector, el productor y un texto único (Jolibert y Sraïki, 2009). Desde esta perspectiva, leer es una actividad de resolución de problemas, en la que el lector, mediante diferentes procesos, debe identificar un conjunto complejo de informaciones para darle sentido a lo escrito, relacionando diferentes tipos de elementos como el contexto, modelo textual, léxico, marcas gramaticales, con el fin de elaborar una construcción coherente que responda a los objetivos de la situación planteada.

Desde la perspectiva de Inostroza y Jolibert (2003), leer es una actividad de búsqueda de sentido de un texto en situación de uso. En la escuela, leer es leer de “verdad” desde el inicio, textos auténticos, textos completos, en situaciones reales de uso, y en relación con necesidades y deseos.

Para este proceso de comprensión Jolibert y Sraïki (2009) proponen siete niveles o categorías de información en un texto al leerlo o producirlo, que van del contexto a la palabra, estos son:

- **Contexto situacional:** se refiere a las características propias de la situación de comunicación, las cuales se asumen desde la experiencia y el conocimiento del lector. Como tal, implica el reconocimiento de aspectos como el emisor, el objeto del mensaje y la finalidad del texto.
- **Contexto cultural:** implica el conocimiento que se tiene sobre los campos sociales más amplios y específicos como son el literario, sociológico, tecnológico, histórico, entre otros.
- **Tipo de escrito:** entendido como el tipo de texto al que pertenece y la función de este en la sociedad, teniendo en cuenta su dominio de realidad o de ficción.
- **La superestructura del texto y su dinámica interna:** es la manera en que la información está organizada espacialmente en el texto, como se diagrama o articula para darle un sentido específico.
- **La coherencia y cohesión del texto:** como se mantiene el sentido y la significación a lo largo del texto a través de opciones de las opciones de enunciación del autor en referencias de personas, tiempo, lugar, modalizaciones, anáforas o sustitutos del lenguaje, conectores, temas y signos de puntuación.

- **La lingüística textual:** corresponde a las marcas significativas o los aspectos sintácticos, lexicales, ortográficos que funcionan a nivel de las frases y oraciones en el texto.
- **Las palabras:** concierne al sentido, la denotación y la connotación, la microestructura y morfología y familias de palabras que las constituyen.

Se trata según las autoras de usarlos como puntos de referencia en la interacción con los textos o discursos, pues los estudiantes a partir de sus experiencias de lectura y producción se irán apropiando de ellos.

Ahora bien, para hablar de comprensión lectora en el siglo XXI se hace necesario entender que el lenguaje escrito ha sobrepasado los límites del texto, por ende, se reconoce que los sujetos comprenden, interpretan, reflexionan y producen no solo textos escritos con el código alfabético sino de tipo multimodal. Pérez y Tejedor (2016) sostienen que la educación actual está mediada por entornos multimodales donde el texto escrito ya no es la fuente única de información, por el contrario, se encuentran múltiples visualizaciones de datos interactivos, al igual que videos donde se combinan los diferentes sistemas semióticos, es decir se mezclan aspectos lingüísticos, visuales, auditivos, gestuales y espaciales con un objetivo específico.

Es así como Pérez y Roa (2010) proponen la lectura como una práctica social, la cual hace factible la construcción de significados y el encuentro con la cultura, yendo más allá de la asimilación de datos provenientes de diferentes fuentes al tomar un punto de vista propio crítico y reflexivo. Ante esto los autores expresan la necesidad de crear espacios de lectura en diferentes situaciones y medios, analizando el lenguaje escrito y todas sus manifestaciones.

En complemento Lerner (2001) sostiene que leer es un ejercicio que ayuda en la formación de un ciudadano en la participación de la cultura escrita. A su vez, al entender el acto de lectura desde un proceso de significación, se vislumbra como la interacción entre un sujeto portador de un bagaje conceptual y un texto cargado de intencionalidad, ideología e intereses propios de un autor en una situación real de comunicación MEN (1998), lo que convierte la lectura en un proceso interactivo que media en la construcción de realidad.

Es así como el proceso de enseñanza de comprensión lectora se ha abordado de diferentes formas a través del tiempo configurando varios modelos, cada uno de ellos atendiendo un contexto en particular.

2.4 Modelos de comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido objeto de estudios por muchos años, por lo que se han configurado diferentes propuestas para el fortalecimiento de esta en los estudiantes, de allí que se hable de modelos para su análisis. De esta forma se analizarán a continuación algunos de ellos desde Solé (1987) y el compendio realizado por Andrés, Ané y Canet (2005):

- **Modelo de procesamiento ascendente, de Botton Up:** en este modelo se encuentran las propuestas en las que toman relevancia los procesos de percepción del individuo. De acuerdo con Solé (1987) desde esta perspectiva la lectura es un proceso secuencial que comienza con el reconocimiento de las letras, para dar paso a las palabras y luego a la frase, es decir, el lector decodifica desde la unidad gráfica más simple a la más estructurada hasta llegar a la globalidad del texto. De esta manera, se otorga protagonismo al texto y a la velocidad de identificación de sus componentes y la comprensión del mismo está en un segundo plano.

- **Modelo descendente o Botton Down:** en forma contraria al anterior, aquí toman relevancia las ideas que le surgen al lector durante la lectura, es decir todas las hipótesis anticipadas que se construyen sobre el significado del texto, por lo que se vale de sus conocimientos y experiencia y no de su capacidad de decodificar (Solé, 1987). Así el proceso de lectura se fija en el lector, quien desde sus esquemas previos otorga sentido a lo que lee, de allí que la enseñanza de la comprensión lectora se sitúa en un primer lugar, y el texto se toma desde su globalidad para llegar a sus palabras y frases en palabras en una segunda instancia.
- **Modelo interactivo:** nace ante los vacíos que dejaban los dos anteriores modelos, en este se entiende la lectura como el proceso para entender el lenguaje escrito, por esto en la comprensión lectora intervienen de manera paralela la información explícita del texto y el conocimiento y experiencia del lector. Así, leer es una actividad cognitiva compleja donde el lector es un sujeto activo que interactúa con la información que contiene el texto, por lo que decodifica y reconoce palabras y a la vez elabora su significado a través de las ideas principales del mismo.
- **Modelos proposicionales de comprensión de textos de Kintsch y Van Dijk:** estos dos autores proponen una nueva forma de interpretar los textos, en la que el lector les otorga sentido cuando construye su microestructura por medio de proposiciones en un orden de relevancia. Así un lector capacitado construye significado desde sus conocimientos de cómo están organizados los textos, a través de procesos como la omisión, la selección, la generalización y la integración de información. Desde este modelo la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el autor del texto, en el que

el lector construye el significado con ayuda de la organización de la información del texto y de sus experiencias y conocimientos previos.

Es por esto que se asume la comprensión lectora desde la teoría de Kintsch y Van Dijk (1978), como un proceso dado en un contexto social específico, donde un sujeto, a partir del conocimiento que ha adquirido del mundo, hace una representación mental de un objeto que adquiere significado. En consecuencia, el acto de leer se convierte desde su perspectiva en un proceso donde interactúan lector y escritor, en correspondencia a la idea que el leyente encuentre un significado, para lo cual usa diferentes estrategias como relacionar su conocimiento y experiencia con la información que el autor le deja en el texto. Por lo tanto, según estos teóricos si un sujeto no posee cierta información previa al acto de lectura, no podrá hacer una imagen en su mente que lo lleve a entender el discurso.

Estos nuevos retos en lectura y escritura en contextos diversificados, exigen investigar sobre nuevas maneras de enseñanza y aprendizaje significativo que permitan la comprensión en contexto, de allí que se hable del enfoque comunicativo como una mirada a la enseñanza de la lengua que posibilita la significación en espacios auténticos.

2.5 Enfoque comunicativo

Con la intención de reconocer el enfoque comunicativo, se expone la teoría de Hymes (1971, citado por Pilleux, 2001) quien lo propone para investigar el uso de la lengua en su propio contexto social y situacional y así, al final, dar cuenta de las reglas que forman la competencia comunicativa de un grupo de hablantes. El autor estadounidense encuentra que, en la teoría de Chomsky, la competencia y actuación lingüística explicaban el uso de la lengua, y no lograba

abarcen la interacción y el uso real de la lengua por parte de los sujetos en sociedad y las diferencias en los actos de habla que ello conlleva.

Para Hymes (1971) el desarrollo de la lengua no se limita a la experiencia con la competencia gramatical en un número infinito de oraciones, por lo que ésta se puede adquirir en la medida en que se usa la lengua en la cotidianidad y en la interacción con propósitos establecidos, donde también hace uso de pautas y secuencias en la conversación. Al contrario de una posición semántica regulada, la competencia comunicativa se propicia en un contexto de relaciones pragmáticas, donde el sujeto posee la habilidad para actuar en sociedad como sujeto comunicante.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se ha despertado un interés por abordar los procesos de lectura y escritura de una manera significativa, lo que ha originado diferentes miradas sobre la competencia comunicativa. De allí que Lomas (1999), la defina como: “un conjunto de conocimientos sociolingüísticos y habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela)” (p. 410).

A su vez, Lomas, Osoro y Tusón (1997) entienden la competencia comunicativa como “el conjunto de procesos y conocimientos de diverso signo-lingüísticos, sociolingüísticos estratégicos y discursivos que el hablante deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido” (p. 71). Como tal, se evidencia la relación que adquiere este concepto con la vida social y la necesidad de comunicación. De ahí que se proponga su trabajo de manera que la

comprensión impulse el desarrollo de otras competencias necesarias para ser un ciudadano capaz de actuar en sociedad, y la escuela se convierta en espacio de socialización.

En consecuencia, Lomas et al (1997) señalan que el enfoque comunicativo “centra su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, pone énfasis en el procedimiento más que en el producto, integra el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental, y adopta una perspectiva cognitiva” (p.71). Es así como se vislumbra un panorama integral en la búsqueda de situaciones de comunicación significativas, ante lo que Lomas (1999) sostiene que, al permitir el fortalecimiento de la competencia comunicativa, de una manera simultánea e integral, se logran desarrollar diferentes competencias como son:

- **Competencia lingüística o gramatical:** conocida como la capacidad para ser un hablante de una lengua atendiendo a las normas establecidas como correctas.
- **Competencia sociolingüística:** corresponde a las normas y particularidades sociolingüísticas y culturales del uso de la lengua en contextos reales.
- **Competencia discursiva o textual:** donde se pone en juego la aplicación de conocimientos y habilidades a la hora de producir o comprender un discurso teniendo en cuenta la coherencia y la cohesión.
- **Competencia estratégica:** desde la cual cada individuo desarrolla la capacidad para comunicarse e interactuar haciendo uso efectivo de los recursos con que cuenta.
- **Competencia literaria:** entendida como las habilidades para usar y disfrutar de los textos literarios.
- **Competencia semiológica o mediática:** como las habilidades y destrezas para ser un ciudadano que actúa ante la información que circula en los medios de comunicación y en la internet.

Además de tener en cuenta el desarrollo de estas competencias, desde el enfoque comunicativo es relevante según Cassany (1999), explorar la enseñanza de una lengua en un contexto determinado, luego de reconocer el carácter social del lenguaje y, desde allí, la necesidad de la interacción de los sujetos. Por esto, desde esta perspectiva propone enseñar una lengua a través de actividades prácticas que permitan al alumno aprender y ejercitar la comunicación en el aula. Cassany (1999) formula, desde una visión de significatividad situada, el desarrollo de las destrezas lingüísticas necesarias para conseguir los propósitos deseados en situaciones de comunicación real, y para ello el proceso de enseñanza y aprendizaje se debe dar en un acto contextualizado, con actividades que motiven el interés del estudiante, para que se activen los conocimientos previos y se dé sentido a través de contenido cultural y formatos textuales originales.

Lomas y Osoro (1993) expresan que cuando la escuela adopta un enfoque comunicativo para la enseñanza del lenguaje debe “atender la diversidad de usos verbales y no verbales que los alumnos y alumnas utilizan en sus prácticas comunicativas habituales” (p. 96), esto debido a que los estudiantes deben realizar procesos cognitivos que involucren leer y escribir bajo parámetros socioculturales. De allí que la competencia comunicativa faculte al individuo para comprender su entorno y todo el lenguaje escrito al que está expuesto y, a su vez, expresarse a través de diferentes medios. Para esto tiene a su alcance también una variedad textual según su intención comunicativa y la situación contextual que se le presente para exponer sus ideas, por esta razón en el siguiente apartado se aborda el texto expositivo, su función y sus características.

2.6 Texto expositivo

Álvarez (2010) señala que la competencia comunicativa se desarrolla cuando los individuos tienen la capacidad de comprender y producir textos en diferentes situaciones, con distintas intenciones. Es decir, la competencia comunicativa está representada en la facultad de actuar a través de géneros discursivos, de allí que se deba trabajar en el aula la diversidad textual.

Para este caso, es importante resaltar que en el mundo académico y la vida social es frecuente encontrarse con los textos expositivos pues su función consiste en transmitir información (Álvarez, 2010), en tanto que, a través de ellos, se busca la comprensión de hechos, fenómenos, conceptos o datos de diferentes campos del saber. Así, aunque los estudiantes se encuentran con estos textos a diario en la lectura y en la escritura, según el autor, en la escuela se ha trabajado más con la prosa narrativa, la cual se diferencia en estructura con los textos expositivos además que requieren una lectura de plena racionalidad, coherencia y propósito.

Para cumplir su función de exponer información, Álvarez (2010) propone un esquema de organización para el texto expositivo conformado por tres secciones: pregunta, resolución y conclusión. En la pregunta se presenta un problema, luego en la resolución se explicita un porqué, para finalmente dar una conclusión del caso o de los datos. El autor sostiene que no hay un esquema mental definido debido a la complejidad de texto y a la manera en que se organice la información, la cual se puede dar por medio de la descripción, la ilustración, la definición, la clasificación, la comparación, el tipo problema-solución o causa-consecuencia. Los sujetos, por su parte, adecúan la información según la intencionalidad en el momento de la escritura con ayuda también de elementos paratextuales como dibujos, ilustraciones, graficas, esquemas, cuadros, títulos, subtítulos y otros elementos que propician la comprensión.

Carlino y Santana (1996) proponen en relación con el texto expositivo lo relevante que resulta su trabajo en los procesos de acercamiento a la lengua escrita. Debido a que, cuando se da la tarea de escribir un texto expositivo que cumpla las características de coherencia y adecuación, el sujeto debe atravesar unas etapas y procedimientos como planificar, redactar y revisar, lo que hace de la actividad de escritura se dé pensando en el tipo del lector al que va dirigido y la intención que desea plasmar en su texto. Este mismo se puede encontrar en diferentes formatos organizados según la estructura y elementos que lo compongan, los cuales se profundizan a continuación.

2.7 Texto discontinuo tipo infografía

La diversidad textual y la integración de diferentes sistemas de simbolización en un solo espacio llevan a pensar la evolución del discurso y de la escritura, y que a partir de esto en la época actual se hable de una interpretación del mundo multimodal con unas dimensiones visuales reconocidas desde la semiótica (Van Dijk, 2003). Dentro de los autores que han acogido el estudio del texto multimodal se destacan Kress y Van Leeuwen (2001), quienes proponen que los textos a los que los individuos se enfrentan en la actualidad son multimodales, es decir, integran en su mensaje diagramas, fotografía, video, colores, imágenes que median la comprensión del texto. Asimismo, este ejercicio textual multimodal conlleva el uso de varios sistemas y recursos semióticos, de allí que se dé la lectura de diferentes signos en los contextos sociales concretos, pues debe hacerse la interpretación de diversos códigos, imágenes, colores, tamaños en sus posibles combinaciones, diseños y significaciones (Kress y Van Leeuwen, 2001).

Dentro de los textos multimodales se encuentra la infografía. De acuerdo con Valero (2008), esta tuvo sus inicios en el periodismo y fue utilizada inicialmente para dar solución a

inconsistencias en la información y comunicación en las que predominaba una crisis de lectura por eso se apostó por el uso de recursos visuales acompañando los textos para resolver el problema. Valero (2008), asimismo, señala que la infografía es un tipo de texto de carácter informativo perteneciente a los medios, que se produce al integrar unidades gráficas y elementos icónicos y tipográficos, que posibilitan “la comprensión de temas o noticias de actualidad que reflejan acontecimientos, acciones o cosas o algunos de sus aspectos más significativos y casi siempre acompañan, aunque pueden también sustituir al relato informativo lingüístico” (p.2).

Los textos están clasificados por su intención comunicativa y por la forma en que se organiza la información. Achugar (2012) propone una definición al texto con formato discontinuo como aquel que expone la información de una manera no secuencial y ejemplifica con tablas cuadros, gráficos, infografías, líneas de tiempo y otros. Asimismo, plantea la relevancia de este tipo de texto para desarrollar procesos lingüísticos inmersos en la vida social, aparte de que su lectura motiva diferentes procesos mentales como identificar, interpretar y relacionar.

En Agosto, Álvarez, Silva, Mateo y Uribe (2017) se habla de la infografía como un texto discontinuo que se caracteriza por combinar elementos gráficos, palabras e imágenes en una forma no lineal sugiriendo al lector lo más relevante de la información que se expone y presentándola en una manera más atractiva. Así, los autores señalan que la infografía tiene como finalidad presentar la información con claridad y de una manera directa al hacer síntesis del contenido y acompañar el texto de iconografía e imagen, conforme a una estructura que contiene “título, subtítulo explicativo y cuerpo textual e icónico, (y) en el que suele haber una imagen central que prevalece sobre las demás y sirve de eje informativo” (p.76).

De igual manera, Agosto et al (2017) opinan que por su naturaleza discontinua cada infografía está presentada en una estructura única según su procedencia, los elementos utilizados y la autonomía del autor al organizar la información. Así destacan de forma general que se puede encontrar en ella un título, un subtítulo explicativo y un cuerpo textual e icónico.

- **Título:** Corresponde a la idea principal del texto, que delimita la comprensión sobre la temática a tratar.
- **Subtítulo:** consiste en los títulos medios que marcan la comprensión de un concepto y tienen relación con un título o con una imagen.
- **Bloque textual e icónico:** unidades lingüísticas que complementan la información gráfica con explicaciones que brindan detalles y precisiones necesarias para la comprensión.

Sin embargo, Valero (2000) sostiene que existen ciertos elementos indispensables en su organización. Desde este autor se profundiza entonces en los siguientes:

- **Título:** elemento mínimo sin el cual no queda presentada y es como si no tuviera puerta de entrada comunicativa. Es un elemento introductor en lo formal y enmarcador del contenido; es su cabeza visible y debe, a su vez, situarse en el interior del recuadro infográfico, generalmente en la parte superior, aunque a veces se encuentra algo camuflado a modo de rótulo. En algunas ocasiones, la función del título es la de conducir el contenido, separar los diversas infogramas u ordenar contenidos como en el caso de las tablas, según determinados criterios; otras veces aparecen en las leyendas (siempre que hablamos de texto incluimos los números) para explicar las equivalencias visuales de las tramas, etc. Los rótulos son textos breves, generalmente de una palabra, que aparecen acompañando a las imágenes, las unidades icónicas elementales, los mapas, los gráficos.

En general, los rótulos son necesarios en los dibujos para fijar su identidad de manera que no queden ambigüedades (Valero, 2000, p. 4).

- **El crédito del autor o fuente:** es el autor de la infografía y la posición que asume. En este caso es un experto en el tema, pero también puede ser adjudicado por organizaciones, instituciones o colectivos especializados, es de mucha importancia, aunque pueda no parecerlo. Los mejores infogramas se firman por los infografistas, por el contrario, hay otras de las que nadie se quiere hacer responsable, bien por su sencillez, bien porque son profesionales en el campo de la infografía. (Valero, 2000, p. 4).

Valero (2000) se ha dedicado al estudio y trabajo de la infografía desde diferentes campos, de allí que asigne a estos diferentes atributos como son su utilidad, visualidad y concordancia. A continuación, se analiza la importancia de cada uno de estos:

- **Utilidad:** la funcionalidad de la infografía se encuentra en su papel de ampliar, complementar o sustituir al texto de la información.
- **Visualidad:** Valero (2000) advierte que los ojos son una de las vías más utilizadas por el ser humano en la construcción de conocimientos, y una de las posibilidades sensitivas principales en el acceso a la cultura. En efecto, pueden ser algo más que unos órganos al servicio del hombre, ya que son muchas veces objeto del engaño y la manipulación desde la apariencia o disposición visual de las cosas. Una infografía no se concibe sin informaciones escritas, sin una tipografía variada distribuida entre las imágenes, con elementos gráficos que actúan como pie explicativo de la fotografía o los dibujos.
- **Concordancia:** conjunto de reglas y elementos mínimos que la infografía no puede dejar de lado en su construcción. Con esto se hace referencia tanto a la coherencia con el idioma, sintaxis y ortografía con sus respectivas leyes de uso, como con el

acontecimiento, con el que tiene que contar para no faltar a la veracidad. Al igual que cualquier texto, la infografía debe ser coherente con la información escrita, por ello no puede dejar en entredicho o contradecir ideas.

Desde la visión de la semiótica, los sujetos encuentran en la infografía diferentes representaciones en la globalidad y localidad del texto, es decir, desde la lectura del título hasta las imágenes, íconos o símbolos inmersos en ella. En relación con ello, Lomas y Osoro (1993) sostienen que “todo el proceso de lectura de los signos está ligado a la organización cultural en la que se insertan y a la tradición perceptiva de la que son deudores” (p.99), de allí que la lectura de la infografía se medie entre el lenguaje y la realidad a través de la percepción de sus elementos que en ella se destacan, razón por la cual estos se pueden analizar desde su objetivo comunicativo.

Por lo anterior, la imagen y la iconografía adquieren el valor del texto en situaciones de comunicación (Lomas y Osoro, 1993), razón por la cual se hace posible analizarles desde la gramática, la sintaxis y la pragmática.

- **Sintaxis de la imagen:** consiste en el estudio del texto iconográfico conforme al análisis de unidades mínimas de comunicación visual como (puntos, líneas, contornos, direcciones, tonos, texturas, dimensiones). De allí que Lomas y Osoro (1993) hablen de:

Leer imágenes, pensar la imagen, pasar del ver indiscriminado al selectivo, de la pulsión hipnótica a la destreza comprensiva y expresiva mediante tareas que persigan un conocimiento significativo de los sistemas iconoverbales de comunicación que deriven en una competencia lectora orientada a entender cómo hablan las imágenes, qué cosas

hacen las imágenes, cómo hacer cosas con imágenes y que significaciones obvias u obtusas se asocian a la sintaxis de sus rasgos gráficos (p.117).

- **Gramática de la visión:** se integran en esta categoría las reglas o leyes que guían la percepción de los colores, las formas o dimensiones y desde las cuales se propicia un orden en la información.
- **Pragmática de los usos iconográficos:** radica en la coherencia del texto iconográfico para instaurar un mensaje connotativo, conforme con las posibles lecturas de sentido que realizan los destinatarios. En otras palabras, el sentido que puede emerger más allá de la expresión y su relación con iconos, símbolos, signos y otros que son coherentes sólo si conllevan a lecturas de sentido mediadas por mecanismos estéticos e ideológicos.

Por lo anterior, leer imágenes e infografías requiere de una destreza comunicativa que debe ser orientada desde la escuela, de manera que los estudiantes puedan acceder al “dominio expresivo y comprensivo de las reglas que rigen los mensajes iconoverbales insertos en los discursos de la persuasión de masas, en tanto sistemas de connotación inscritos en situaciones concretas de comunicación al servicio de finalidades diversas” (Lomas y Osoro, 1993, p.117).

De allí la importancia de trabajar este texto en el aula de clase, e impulsar la comprensión de su información en relación con los diferentes niveles escolares, mediante la implementación de diferentes estrategias, razón por la cual se exponen a continuación las características principales de la secuencia didáctica y su importancia en las prácticas de enseñanza del lenguaje.

2.8 Secuencia didáctica

Desde el enfoque comunicativo según Lomas et al (1997), la finalidad de la enseñanza de la lengua es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes y, desde ahí, optimizar las competencias de uso comprensivo y expresivo de los estudiantes. Para los autores, la didáctica se ocupa del diseño de objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje del área de lengua y literatura a lo largo de la escolaridad. En consecuencia, la didáctica atiende las programaciones de aula, los procesos expresivos y comprensivos que los aprendices ponen en juego en la producción y recepción de una amplia gama de prácticas discursivas, y las determinaciones de orden sociocultural que condicionan el sentido de los intercambios comunicativos (Lomas y Osoro, 1993, p. 93).

Rincón (2006) sostiene que la didáctica de la lengua es una disciplina que le sirve a varios campos del saber y que aún se está configurando, por lo que definirla abarca un espectro conceptual amplio que está vinculado con los procesos y metodologías de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

De allí que, a través del tiempo, se han estructurado diferentes concepciones sobre las prácticas de lectura y escritura, razón por la cual, se han dispuesto investigaciones que expliquen las diversas maneras de abordar su enseñanza. Pérez y Rincón (2009) sostienen que la didáctica es una disciplina teórica que tiene una doble función, la primera consiste en describir las prácticas de enseñanza y aprendizaje como prácticas sociales enmarcadas en un contexto social y político; la segunda, resulta de un proceso de intervención propositivo en el que se toma el conocimiento de diferentes disciplinas para generar nuevas propuestas de enseñanza.

Asimismo, Pérez y Rincón (2009) sostienen que la didáctica tiene como objeto de estudio las prácticas de enseñanza, las mismas que se dan desde la intención del maestro de enseñar

atendiendo determinado contexto y particularidades. Esto evidencia, según los autores, el interés de favorecer la comprensión de los alumnos y la construcción de conocimiento, para lo cual el maestro se vale de múltiples metodologías que le permitan el cumplimiento de sus objetivos de enseñanza. Dentro de las posibilidades metodológicas, se encuentra la secuencia didáctica, la cual es definida por estos autores como una forma de organización de las prácticas de aula orientadas al desarrollo de procesos específicos de conocimiento, basado en una serie de acciones o interacciones ligadas a un propósito con objetivos, acciones y materiales.

Además, proponen como objeto de estudio de la didáctica procesos de enseñanza del lenguaje en contextos socioculturales particulares, donde la secuencia didáctica se convierte en “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar un aprendizaje” (p.19). Los autores proponen cuatro criterios básicos para el diseño de la secuencia didáctica. Primero, definir claramente los propósitos; segundo, soportar el trabajo a realizar con postulados teóricos; tercero, promover una relación coherente entre las actividades y los objetivos de aprendizaje; por último, tener un sistema de evaluación del desarrollo de la secuencia y de sus actividades en relación con las metas establecidas.

Vista desde Camps (1995), la secuencia didáctica se enmarca en la categoría del trabajo por proyectos, y se define como la unidad de enseñanza propuesta en una situación discursiva particular, para lo cual se plantean unos objetivos de enseñanza y aprendizaje. Camps (2003) insiste, además, en que las secuencias didácticas se desarrollen en situaciones de comunicación que tengan significación para los estudiantes, o que partan de la vida real de orden social o escolar de los contextos de niños y jóvenes. A su vez, Dolz (citado por Camps, 2003) sostiene que la secuencia didáctica es una sucesión de actividades en las cuales se dan procesos de observación, análisis, producción y transformación de los textos, en los cuales intervienen

procesos como la contextualización o adaptación a exigencias comunicativas, la planificación y la revisión de textos.

Para esta se estipula un periodo de tiempo según convenga a los objetivos propuestos y las actividades. Para su ejecución, Camps (2003) formula tres fases generales que son la preparación, el desarrollo y la evaluación. Éstas se exponen a continuación:

Primera fase: preparación

En esta etapa inicial se realiza la planeación y formulación de la secuencia didáctica SD, lo que requiere definir los objetivos de enseñanza y aprendizaje, establecer las competencias a desarrollar en los estudiantes, y elegir el tipo de texto para abordar. En este momento se hace necesario la búsqueda bibliográfica, la lectura y ejercicios para plantear la tarea que guiará todo el proceso en la construcción de conocimiento, Camps (2003) expone que en esta fase se construye la representación de la tarea respondiendo a las preguntas ¿qué se hará? y ¿qué se va a aprender?

Segunda fase: desarrollo

En esta fase se realizan las actividades de aprendizaje propuestas según el enfoque elegido para abordar los textos, hecho que exige atender varios aspectos como la sistematización de los contenidos de enseñanza y contenidos de aprendizaje, la organización y la indagación de la información. Aquí el trabajo puede ser individual o colectivo, empero, debe propiciar la interacción entre maestro y estudiantes.

Tercera fase: evaluación

Es un proceso interactivo formativo donde se evalúa el proyecto y los aprendizajes a través de una evaluación formativa, permanente, procedimental y transversal basada en lo llevado a cabo y lo que se aprendió con ello y así, obtener información sobre el alcance de los objetivos y reflexionar sobre el proceso.

Para que estrategias como esta se puedan ejecutar en las instituciones educativas es necesario que los docentes se apropien del trabajo por proyectos o secuencias didácticas, de manera que respondan a la necesidad real de contexto que atienden, para ello es importante que reflexionen sobre su práctica de enseñanza buscando los cambios pertinentes.

2.9 Prácticas reflexivas

Las reflexiones que se suscitan durante las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se convierten en parte del quehacer de los maestros, en tanto que posibilitan el mejoramiento continuo del trabajo en el aula luego que les permite cumplir de manera efectiva y reflexiva los objetivos didácticos que se han marcado como meta. Ante esto, Perrenoud (2001) propone la profesionalización de la actividad de los maestros como la perspectiva que traza la reflexión y autorreflexión de la práctica, sin olvidar que este es un proceso de transformación que se da a largo plazo.

Según las palabras de Perrenoud (2001), la profesionalización del ejercicio de los maestros se entiende desde un trabajo autónomo guiado por la responsabilidad de reconocer que es necesaria la reflexión de su práctica en diferentes momentos, hecho que permite la gestión de los elementos necesarios para el desarrollo de aprendizajes, además de la estructuración de una

planeación en aras de la construcción significativa del conocimiento. Según el autor, en el ejercicio reflexivo se ponen en juego también los conocimientos del saber que se enseña, los recursos que opera el docente para la transposición didáctica del mismo, y la manera en que el maestro hace que se dé el encuentro con el saber en las sesiones de clase.

La inmersión en estas prácticas reflexivas se hace necesaria desde la investigación educativa y desde los inicios de la carrera docente como plan de formación de los maestros, la misma puede darse de manera individual o en conjunto con otros maestros atendiendo a la resolución de problemas. En efecto, se torna clave la articulación de la teoría con la práctica, de manera que se pueda evaluar cada paso que se haya dado en dirección al fortalecimiento de las competencias docentes a través del tiempo.

En igual forma Schön (1983) expone que los procesos reflexivos se dan en la práctica profesional, y agrega que esta se entiende como la preparación, la repetición, la experiencia, la ejecución y la actuación en diferentes situaciones.

De esta manera, la reflexión se puede ejercer sobre situaciones dadas en el aula, los objetivos planteados, los medios o recursos usados y sobre los mismos resultados obtenidos o los que se van obteniendo si se reflexiona durante el proceso. Perrenoud (2001) propone el concepto de “reflexionar en la acción” (p. 29), el cual permite la toma de decisiones en el transcurso de las actividades y poder así, orientarse ante el alcance de los objetivos. Asimismo, el autor propone reflexionar sobre la acción, entendida como la actividad en la que se toma conciencia crítica de la propia práctica para compararla con otros modelos o para explicarla, desde algún método o teoría, en la búsqueda de posibles cambios que permitan el mejoramiento del maestro en su labor educativa.

Con respecto a la reflexión en la acción Schön (1987) sostiene que esta actividad del profesional posee una función crítica porque se cuestiona sobre el conocimiento, en el mismo momento en que se presenta la situación lo que posibilita comprender los problemas, la toma de decisiones y plantear estrategias:

La reflexión da lugar a la experimentación in situ. Ideamos y probamos nuevas acciones que pretenden explorar los fenómenos recién observados, verificar nuestra comprensión provisional de los mismos, o afirmar los pasos que hemos seguido para hacer que las cosas vayan mejor. (p. 38)

De esta manera, según Schön (1987), también se puede retomar el hecho para analizarlo y encontrar qué fue lo que llevo al resultado inesperado y plantear las estrategias necesarias. Por lo que el autor propone tres momentos propicios para la reflexión en la acción como son:

- Situaciones espontaneas y rutinarias
- Situaciones sorpresa con un resultado inesperado, agradable o desagradable
- Situaciones acción-presente con respuesta consciente
- Reflexión en la acción con una función crítica que analiza un conocimiento supuesto

Por lo anterior se ratifica la necesidad de maestros que reflexionen continuamente su práctica de enseñanza, analizando sus objetivos, los alcances de las actividades y estrategias didácticas que llevó al aula, de manera que involucre a todos los partícipes y se puedan plantear acciones con miras a la construcción de conocimiento.

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente propuesta investigativa se realiza desde un enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por efectuarse de manera secuencial, recolectar datos de la realidad para medir fenómenos, utilizar estadísticas, probar hipótesis y teorías, hacer análisis de causa-efecto y establecer patrones de comportamiento (Baptista, Fernández y Hernández, 2010).

Por esta razón, en el trabajo se hace uso de datos estadísticos recolectados en pruebas tipo Pre-test y Pos-test, que permiten determinar la incidencia en la comprensión de lectura de las diferentes actividades que se llevan a cabo en la secuencia didáctica de acuerdo con objetivos y fases específicas.

Además, se complementa la investigación con un análisis cualitativo de la práctica docente, el cual parte de la información que se registra en el diario de campo y una clase prototipo inicial, sobre la que se observan las categorías de reflexión.

3.2 Diseño de investigación

El diseño de investigación es cuasi-experimental, ya que la dinámica de trabajo se realiza en una muestra que no es elegida al azar, pues el grupo estaba conformado con anterioridad al proceso investigativo (Baptista, Fernández y Hernández, 2010). Asimismo, se corresponde con un diseño intra-grupo, debido que los datos que se contrastan son a partir de pruebas aplicadas en el mismo grupo.

3.3 Población

Estudiantes de grado noveno de las instituciones educativas oficiales del área urbana del municipio de Pereira.

3.4 Muestra

Estudiantes de grado noveno de la institución educativa Francisco de Paula Santander de la ciudad de Pereira. El grupo está conformado por 21 estudiantes, de los cuales 13 son mujeres y 8 son hombres. Sus edades oscilan entre los 14 y 16 años. El estrato socioeconómico al que pertenecen oscila entre los niveles 1 y 2.

En relación con la caracterización del grupo de estudiantes se encuentra que, de la totalidad del mismo, el 48% de jóvenes son de nuevo ingreso en la institución educativa y, de estos, el 37% de procedencia venezolana. Hay un estudiante con necesidades educativas especiales y una estudiante que ingresó en el segundo periodo por promoción anticipada. Ningún estudiante es repitente.

3.5 Hipótesis

3.5.1 Hipótesis de trabajo

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejorará significativamente al nivel de 0,05 % la comprensión del texto discontinuo expositivo tipo infografía, en estudiantes de grado noveno de la institución educativa Francisco de Paula Santander de la ciudad de Pereira.

3.5.2. Hipótesis nula

La implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo no mejorará la comprensión de lectura del texto discontinuo expositivo tipo infografía, en estudiantes de grado noveno de la institución educativa Francisco de Paula Santander de la ciudad de Pereira.

3.6 Variable independiente:

Operacionalización de la variable independiente: Secuencia Didáctica SD		
Definición conceptual de la SD	Dimensiones	Indicadores
<p>El concepto de secuencia didáctica se entiende como un conjunto de actividades articuladas y relacionadas con el fin de cumplir unos objetivos claros y coherentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Estas actividades están organizadas en tres fases que son:</p> <p>Primera fase: preparación</p> <p>Segunda fase: desarrollo</p> <p>Tercera fase: Evaluación</p> <p>Camps (2003)</p>	<p>Primera fase: preparación</p> <p>Es el momento de planeación, en el cual se formula la SD ante los estudiantes, definiendo las características y los objetivos de enseñanza y aprendizaje. A la par, se establecen las competencias a desarrollar en los estudiantes, las cuales, para el caso, constituyen la comprensión del texto discontinuo infografía.</p> <p>En este paso se construye la representación de la tarea, que guiará el trabajo de cada una de las actividades.</p> <p>Asimismo, se realiza con los estudiantes un contrato didáctico para orientar el proceso en cuanto a roles a desempeñar, responsabilidades y criterios de evaluación.</p> <p>También se realiza el proceso de exploración de los saberes previos de los estudiantes en cuanto al texto discontinuo</p>	<p>A. Se presenta a los estudiantes cada uno de los objetivos de la secuencia didáctica</p> <p>B. Se expone al grupo la tarea integradora y la manera en que ésta se representa en cada una de las actividades.</p> <p>C. Se elabora de manera conjunta un contrato didáctico que sirva de guía de trabajo y responsabilidades.</p> <p>D. Se realiza la exploración y reconocimiento de los saberes previos sobre el texto expositivo tipo infografía.</p>

	expositivo tipo infografía y al tema de la tarea integradora	
	<p>Segunda fase: desarrollo</p> <p>En esta fase se da la realización práctica de las actividades de aprendizaje enfocadas hacia la comprensión, atendiendo a varios aspectos como la sistematización de los contenidos, la organización de la tarea y de los contenidos temáticos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Por medio de diferentes actividades, se hace el acercamiento teórico y se busca la comprensión del texto discontinuo tipo infografía en cuanto a la intención comunicativa que contiene y al uso que desde ella se hace de la imagen, símbolos, íconos y otros elementos gráficos.</p>	<p>Desarrollo de las diferentes actividades para la comprensión de textos expositivos tipo infografía. Entre éstas:</p> <p>A. Se realizan actividades de introducción a la lectura de infografías formulando preguntas que despierten el interés y motivación hacia las infografías que se van a analizar.</p> <p>Observación y análisis de infografías y de otros tipos de texto discontinuo como el afiche publicitario, con el fin de hacer ejercicios comparativos en la intención comunicativa y la tipología</p>
	<p>Tercera fase: Evaluación</p> <p>Es un proceso interactivo formativo donde se evalúa el proyecto y los aprendizajes, lo que se llevó a cabo y lo que se aprendió con ello, para obtener información sobre el alcance de los objetivos y reflexionar sobre el proceso.</p> <p>En esta fase se realiza una evaluación formativa permanente, procedimental y transversal.</p>	<p>A. Se llevan a cabo prácticas evaluativas y reflexivas del aprendizaje, donde el estudiante hace un ejercicio constante de metacognición de su comprensión y de sus constructos teóricos.</p> <p>B. Evaluación de las actividades atendiendo a las competencias saber, ser y hacer.</p> <p>C. Formular conclusiones colectivas vinculando sus conocimientos previos con los</p>

		<p>adquiridos durante las sesiones de la secuencia.</p> <p>4. Evaluación de los aprendizajes durante todo el proceso mediante la autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación</p> <p>5. Evaluación y cierre de la secuencia didáctica.</p>
--	--	--

Cuadro 1: Operacionalización de la Variable Independiente

3.7 Variable dependiente

Operacionalización de la variable dependiente: comprensión lectora				
Definición Conceptual de Variable Dependiente	Dimensiones	Indicadores	Índices	
<p>Comprensión de lectura:</p> <p>Es construir el sentido de un texto que ha sido producido en situaciones reales de comunicación, dentro las que interactúan lector, productor y texto único.</p> <p>Leer es una actividad de resolución de problemas en la que el lector identifica un conjunto de información para dar sentido a un texto.</p> <p>Jolibert y Sraiki (2009)</p> <p>La infografía</p> <p>Es un texto expositivo, cuya finalidad es transmitir el conocimiento sobre algún tema de una manera que combina</p>	<p>Contexto situacional:</p> <p>Se refiere a las características propias de la situación de comunicación y el contexto cultural, las cuales se asumen desde la experiencia y el conocimiento del lector. Como tal, implica el reconocimiento de aspectos como el emisor, el objeto del mensaje y la finalidad del texto.</p>	<p>Emisor: es el autor de la infografía y la posición que asume. En este caso es un experto en el tema, pero también puede ser adjudicado por organizaciones, instituciones o colectivos especializados.</p>	Distingue quién es el autor de la infografía y la posición que asume como experto.	1
			No distingue quién es el autor de la infografía, ni la posición que asume como experto.	0
		<p>Finalidad del texto: propósito o fin del autor con la infografía. En este caso la finalidad es informar o explicar un tema.</p>	Identifica el propósito de la infografía.	1
			No identifica el propósito de la infografía.	0

<p>tanto elementos gráficos (imágenes, mapas, diagramas, gráficos...) o multimedia (videos, audios...), como textuales.</p> <p>En su forma discontinua puede encontrarse de manera libre y sin ser ello una estructura jerárquica u obligatoria: un título, un subtítulo explicativo y un cuerpo textual e icónico, en el que suele haber una imagen que prevalece sobre las demás y sirve de eje informativo, las fuentes de procedencia de los distintos elementos utilizados y el nombre de los autores.</p> <p>Agosto, Álvarez, Silva, Mateo y Uribe (2017).</p>				
		Destinatario: Es la persona o lector a quién va dirigido el texto, este puede ser el público general, específico o especializado en el tema.	Reconoce para quién está destinada la infografía.	1
			No reconoce para quién está destinada la infografía.	0
	<p>Estructura del texto y dinámica interna</p> <p>Es la manera en que la información está organizada espacialmente en el texto, como se diagrama o articula para darle un sentido específico.</p> <p>Jolibert y Sraiki (2009)</p> <p>En la infografía, por ser un texto de naturaleza discontinua que no utiliza de forma lineal, las palabras y la información, suelen presentarse en una manera libre y sin seguir una estructura limitada, un título, un subtítulo explicativo y un cuerpo textual e icónico.</p>	<p>Título:</p> <p>Corresponde a la idea principal del texto, que delimita la comprensión sobre la temática a tratar.</p>	Identifica el título de la infografía.	1
			No identifica el título de la infografía.	0
		<p>Subtítulos:</p> <p>Consiste en los títulos medios que marcan la comprensión de un concepto y tienen relación con un título o con una imagen</p>	Reconoce la función de los subtítulos en la infografía	1
			No reconoce la función de los subtítulos en la infografía	0
		<p>Bloques textuales:</p> <p>Unidades lingüísticas que complementan la información gráfica</p>	Infiere información a partir de los bloques textuales.	1

	Agosto, Álvarez, Silva, Mateo y Uribe (2017).	con explicaciones que brindan detalles y precisiones necesarias para la comprensión.	No infiere información a partir de los bloques textuales.	0
	Lingüística textual: Corresponde a las marcas significativas o los aspectos sintácticos, lexicales, ortográficos y signos de puntuación que funcionan a nivel de las frases y oraciones en el texto.	Sustitutos del lenguaje: pronombres o grupos nominales que permiten en cualquier momento situar e identificar de qué o de quién se habla	Identifica los pronombres en la infografía y los sustitutos usados para estos.	1
			No identifica los pronombres en la infografía ni los sustitutos usados para éstos.	0
		Conectores Corresponde a las diferentes conjunciones y/o expresiones conjuntivas que tienen como función articular las oraciones y párrafos en un texto.	Identifica la función y significación de las conjunciones y/o expresiones conjuntivas en la infografía.	1
			No identifica la función y significación de las conjunciones y/o expresiones conjuntivas en la infografía.	0
		Modalizaciones: Coinciden con los diferentes modos de enunciación que permiten identificar la subjetividad del autor	Reconoce la función y significación de los adjetivos en la infografía.	1
			No reconoce la función ni la	0

		en el texto como los adjetivos.	significación de los adjetivos en la infografía.	
	Comunicación visual e iconográfica: El uso que se hace de la imagen y la significación que se deriva de ésta en relación con los símbolos, los íconos, el tratamiento de los colores, la dirección de las líneas o señalética interna de la infografía. Por lo demás, el uso de signos, señales, íconos, símbolos y geometrías persigue intenciones específicas que trascienden la connotación propia de la palabra, y se acerca, en mayor grado, a la potencia denotativa y representativa de la imagen como unidad comunicativa. (Mirzoeff, 2016).	Sintaxis de la imagen: Organización y sentido de las unidades mínimas de comunicación visual como: puntos, líneas, contornos, direcciones, tonos, texturas.	Reconoce las relaciones establecidas entre la iconografía y la función de la señalética en la infografía.	1
			No reconoce las relaciones establecidas entre la iconografía y la función de la señalética en la infografía.	0
		Pragmática de los usos iconográficos: la coherencia del texto iconográfico, es decir signos, símbolos e iconos para instaurar un mensaje conforme con las posibles lecturas de sentido que realizan los destinatarios. En otras palabras, el sentido que puede emerger más allá de la expresión y su relación con iconos, símbolos, signos y otros que son coherentes sólo si conllevan a lecturas de sentido mediadas por mecanismos estéticos e ideológicos	Reconoce la función de signos, símbolos e iconos presentes en la infografía.	1
			No reconoce la función de signos, símbolos e iconos presentes en la infografía.	0

		Gramática de la visión las reglas o leyes que guían la percepción de los colores, su función y su sentido, así como las formas o dimensiones desde las cuales se propicia un orden en la información.	Identifica el sentido que los colores aportan a la información en la infografía.	1
			No identifica el sentido que los colores aportan a la información en la infografía.	

Cuadro 2: Operacionalización de la variable dependiente

3.8 Unidad de análisis

Las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora que implementó la secuencia didáctica.

El análisis de las prácticas fue realizado a partir de la revisión del diario de campo diligenciado de manera personal por parte de la docente, al finalizar cada sesión y en contraste con la descripción del prototipo de clase previsto antes de implementar la SD. A partir de los mismos, surgieron las siguientes categorías:

Fases y Sesiones	Categorías de análisis
	A. Autoanálisis: Los diferentes cuestionamientos que surgen de la práctica y los estados por los que atraviesa el docente.

Fase de Preparación: Sesiones: 1.	B. Enseñanza centrada en los contenidos: La práctica de enseñanza centrada en rutinas y diferentes actividades guiadas por los contenidos, que no tienen en cuenta el contexto real de los estudiantes.
Fase de Desarrollo: Sesiones: 2 a 10	C. Dominio disciplinar en lenguaje: Conocimientos y saberes sobre el lenguaje del docente.
Fase de Cierre: Sesiones: 11, 12 y 13.	D. Estrategias de enseñanza del lenguaje: Actividades y materiales didácticos que utiliza para enseñar lenguaje.
	E. Planeación en lenguaje: Guía para el desarrollo (posterior) de la clase.
	F. Evaluación del lenguaje: Estrategias que el docente utiliza para dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes y los momentos en que son utilizadas.
	G. Rupturas: Acciones del docente encaminadas a modificar sus rutinas como consecuencia de las situaciones que se presentan en el contexto del aula.

Cuadro 3: Categorías establecidas y usadas en el análisis cualitativo

3.9 Unidad de trabajo

Docente, licenciada en Español y Literatura. 2 años de experiencia como docente del área de lengua castellana en instituciones educativas públicas del municipio de Pereira.

3.10 Técnicas e Instrumentos

Para conocer el nivel inicial de comprensión de lectura de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Francisco de Paula Santander, se diseñaron dos pruebas de selección múltiple, cada una de ellas consta de 12 preguntas con cuatro opciones de respuesta. La primera prueba denominada Pre-test se elaboró con base en la infografía “Efecto económico en el medio ambiente” publicada por la OCDE (Organización para el crecimiento y desarrollo económico). Para esta prueba se realizaron dos pruebas piloto en dos grupos del mismo nivel educativo del grupo intervenido, al igual que se envió a juicio de dos expertos.

La segunda prueba denominada Pos-test al igual que la primera consta de 12 preguntas de selección múltiple con 4 opciones de respuesta, para este caso se utilizó la infografía “Motores del cambio climático en América latina y el caribe” con autoría de la ONU (Organización de las naciones unidas), se le realizó una prueba piloto en un grupo de la misma institución educativa.

Para cada uno de los indicadores se tiene en cuenta dos índices, así se obtiene 1 si cumple y 0 si no alcanza el indicador.

Tabla 1: Equivalencias y valoraciones en el análisis de los instrumentos Pre-test y Pos-test

Nivel de desempeño	Número de respuestas acertadas en cada una de las dimensiones	Número total de respuestas acertadas	Equivalencia en porcentajes
Alto	3 respuestas	10 a 12 respuestas	83.3% -100 %
Medio	2 respuestas	6 a 9 respuestas	50% - 75%
Bajo	0 – 1 respuesta	0 a 5 respuestas	0.0% - 41,6%

Para el análisis cualitativo el instrumento que se utilizó para reflexionar las prácticas de enseñanza del lenguaje fue el diario de campo de la maestra investigadora que implementó la SD, en contraste con una clase prototipo inicial.

3.11 Procedimiento

La presente investigación se proyecta por medio de 5 fases relacionadas a continuación.

FASE	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	<p>Valoración de la comprensión de texto expositivo discontinuo tipo infografía en estudiantes de noveno.</p> <p>A. Elaboración del instrumento.</p> <p>B. Validación:</p> <p>a. Prueba piloto.</p> <p>b. Juicio de expertos.</p> <p>Evaluación de la comprensión de texto expositivo discontinuo tipo infografía previa a la intervención.</p>	<p>Instrumento <i>Pre-test</i>: Cuestionario de selección múltiple</p> <p>Infografía de la OCDE “efecto económico en el medio ambiente”.</p>
INTERVENCIÓN	<p>Diseño de la secuencia didáctica.</p> <p>Implementación de la secuencia didáctica</p>	Secuencia didáctica
REFLEXIÓN	Reflexión respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje en los tres momentos de la implementación de la SD.	<p>Clase prototipo inicial.</p> <p>Diario de campo.</p>
EVALUACIÓN	Evaluación de la comprensión de texto expositivo discontinuo tipo infografía en estudiantes de noveno después de la intervención.	<p>Instrumento <i>Pos-test</i>: Cuestionario de opción múltiple</p> <p>Infografía de la ONU: “motores del cambio climático en América latina y el caribe”</p>

CONTRASTACIÓN	Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (<i>Pre-test</i>) y la evaluación final (<i>Pos-test</i>).	Estadística inferencial. Prueba <i>T-Student</i>
----------------------	--	---

Cuadro 4: Descripción del procedimiento mediante el cual se llevó a cabo la investigación.

4. Análisis de la información

A continuación, se presentan los resultados alcanzados en el proceso de investigación llevado a cabo, y cuyo objetivo ha sido determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión lectora de texto expositivo discontinuo tipo infografía, en estudiantes de un grupo de grado noveno de la institución educativa Francisco de Paula Santander de la ciudad de Pereira, y reflexionar las prácticas de enseñanza de lenguaje de la maestra investigadora.

Este capítulo está dividido en dos partes, inicia con el análisis cuantitativo, el cual se centra en los desempeños de los estudiantes en las diferentes dimensiones de la variable dependiente, y finaliza con el análisis cualitativo, en el que se da cuenta de las reflexiones que realiza la docente investigadora sobre su práctica de enseñanza, conforme a la información consignada en el diario de campo que se construyó durante la implementación de la SD.

4.1 Análisis cuantitativo

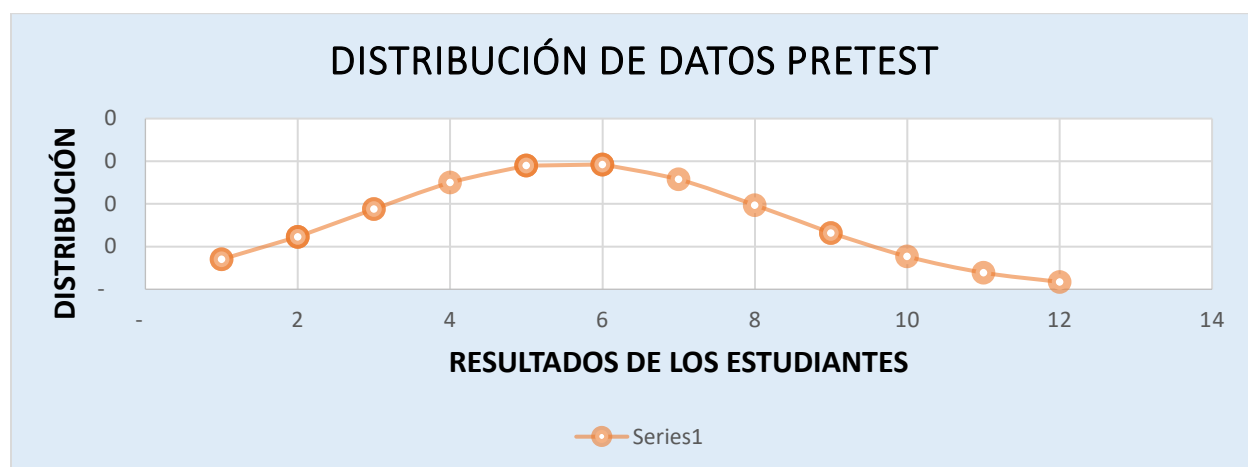
Para este análisis, primero se presentan los resultados del estadígrafo *T-student* para la totalidad del grupo de estudiantes intervenidos, revelando cuál hipótesis se rechaza y cuál se acepta. De esta manera, se confirma si la incidencia de la secuencia didáctica en la comprensión de texto expositivo discontinuo tipo infografía en el grupo de estudio fue significativa. En lo posterior, se presenta el análisis por cada una de las dimensiones de la comprensión lectora

trabajadas en la secuencia didáctica (Contexto situacional, Estructura y dinámica interna del texto, Lingüística textual y Comunicación visual e iconográfica), hecho que exige poner en paralelo los porcentajes obtenidos en el Pre-test y el Pos-test.

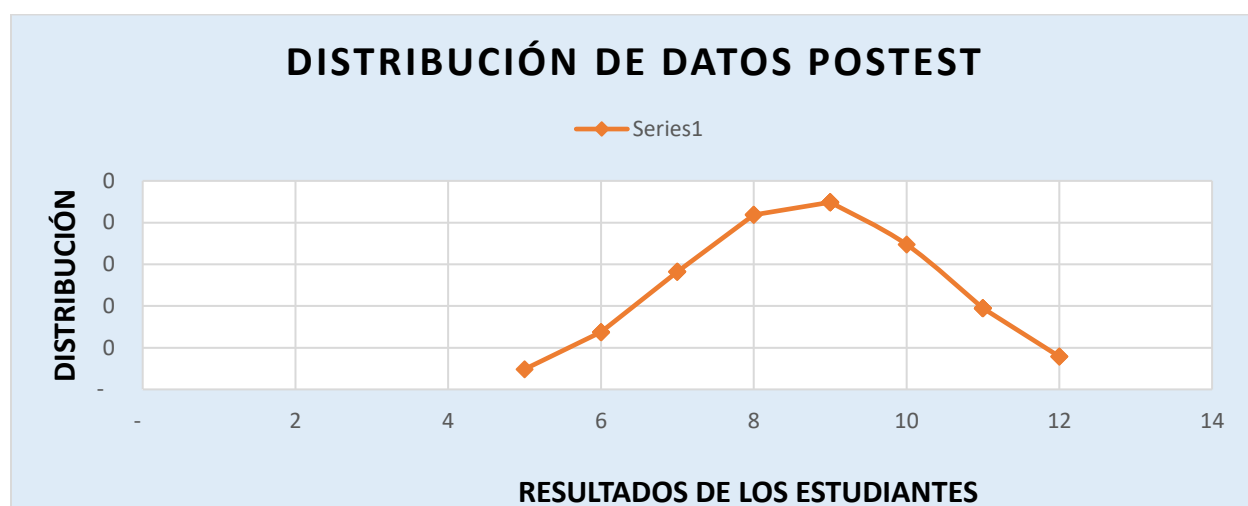
En este punto, se realiza una serie de observaciones que permiten valorar el papel de la SD en los desempeños de los estudiantes en la comprensión lectora, estableciendo relaciones con las perspectivas teóricas, los hallazgos de antecedentes investigativos, las eventualidades de la práctica, entre otros aspectos que tienen lugar en el alcance de los resultados expuestos.

	PRETEST	POSTEST
Media	5,571428571	8,714285714
Varianza	10,95714286	4,514285714
Observaciones	21	21
Coeficiente de correlación de Pearson	0,72108611	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	20	
Estadístico t	-6,239199784	
P(T<=t) una cola	2,15009E-06	
Valor crítico de t (una cola)	1,724718243	
P(T<=t) dos colas	0,0000043	
Valor crítico de t (dos colas)	2,085963447	

Tabla 2: Prueba T-Student para media de dos muestras emparejadas en el Pre-test y el Pos-test de toda la población estudiantil intervenida.



Gráfica 1: campana de Gauss para la distribución de los datos del Pre-test



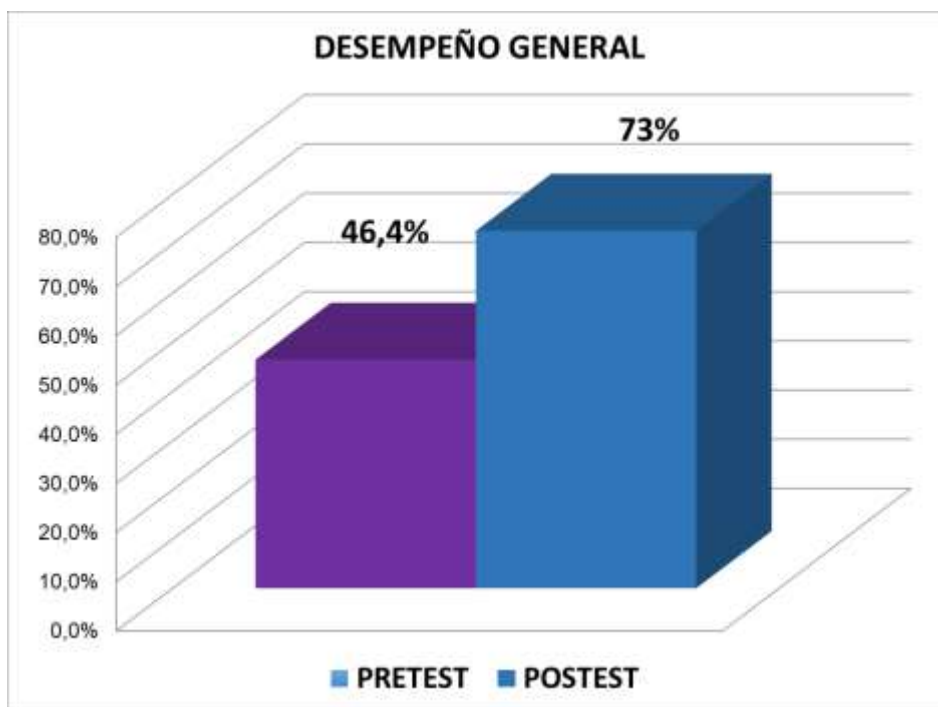
Gráfica 2: campana de Gauss para la distribución de datos del Pos-test

La tabla 1 permite analizar y confirmar si los resultados en el Pos-test fueron significativos, para ello se estableció el nivel alfa α en 0,05, equivalente a un 5% de margen de error, el cual se considera pertinente en los estudios que son propios de las ciencias sociales. Como se puede observar en la tabla 1, el valor $P(T \leq t)$ de dos colas es igual a 0,0000043, es inferior a 0,05. Lo cual indica que hubo una mejora significativa en la comprensión de lectura de texto expositivo discontinuo tipo infografía de los estudiantes de grado noveno de la institución educativa

Francisco de Paula Santander, al contrastar la prueba Pre-test con la prueba Pos-test, lo que conlleva a que se rechace la hipótesis nula y se acepte la hipótesis de trabajo, en la que la secuencia didáctica de enfoque comunicativo tiene una incidencia significativa en la comprensión de texto expositivo-discontinuo tipo infografía.

Las gráficas 1 y 2 permiten evidenciar en curva o campana de Gauss el movimiento y distribución del desempeño que tuvieron los estudiantes tanto en el Pre-test como en el Pos-test a través de las preguntas. Se muestra allí el cambio significativo en las respuestas de los estudiantes, con base al número de aciertos correctos en los niveles de la variable dependiente o comprensión lectora.

En este sentido, la secuencia didáctica toma gran relevancia, debido a que a partir de esta se logra determinar un objetivo particular, que le dio sentido a cada una de las actividades, y permitió evidenciar los cambios en la comprensión lectora que se muestran en la siguiente gráfica de manera general.



Gráfica 3: desempeño general: Pre-test - Pos-test

Al observar la gráfica 3, se evidencia que el valor paramétrico de la prueba Pre-test indica un desempeño general del grupo de 46,4% en la comprensión de texto expositivo discontinuo tipo infografía, y luego de la intervención con la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, al aplicar el Pos-test se encuentra un desempeño del grupo de 73%. Al contrastar estos dos (Pre-test y Pos-test), se establece una diferencia de 26,6 puntos porcentuales, lo cual implica que algunas falencias y dificultades que se advertían en la comprensión lectora con relación a aspectos como contexto situacional, estructura del texto, lingüística textual y comunicación visual obtienen un cambio significativo.

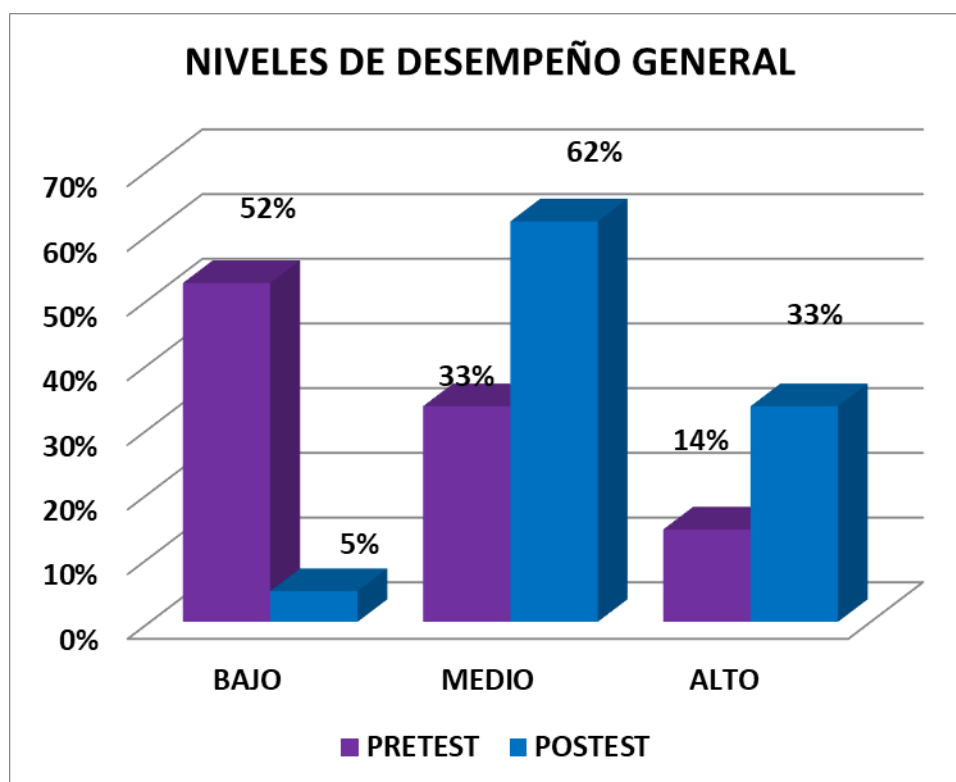
Es aquí donde se encuentra sentido a la secuencia didáctica, debido a que a partir de esta se logra sentar la necesidad de trabajar alrededor de un objetivo específico, que dé sentido a cada

una de las actividades, y permita evidenciar los cambios en la comprensión lectora como lo proponen investigaciones como la de Aristizábal y Loaiza (2017).

Probablemente, este avance está ligado a la implementación de la secuencia, la cual dio lugar al desarrollo de actividades de lectura de diferentes tipologías textuales y realización de trabajo colaborativo, análisis de imágenes y elementos iconográficos de la infografía, a los que los estudiantes no se habían acercado anteriormente. Aguirre, Menjívar y Morales (2015) exponen en su investigación que la infografía muestra la información de una forma clara, precisa y coherente, para permitir así explicar un fenómeno. Al final, es posible identificar en ella una función estética producto de la imagen y recursos visuales, y una función ética, pues los datos que en ella se exhiben son de fuentes reales y veraces, de allí su potencial para trabajar en el aula.

A su vez, los resultados generales ratifican la importancia de trabajar en el aula la diversidad textual, como lo sostienen Perales y Vega (2016), al afirmar que “desde la práctica docente, es imperativo contar con propuestas de formación en la lectura disciplinar de múltiples textos” (p.3), pues aunque la secuencia estaba enfocada en la comprensión de texto expositivo, en sus diferentes fases las actividades conllevaban la lectura de textos narrativos, expositivos y argumentativos en diferentes formatos, hecho que da relevancia a la multiexpresividad y a la multimodalidad.

Los desempeños obtenidos por los estudiantes en lo referente a su comprensión lectora, se ubican en tres niveles, tal cual como lo muestra la siguiente gráfica.



Gráfica 4: movilidad de los estudiantes entre niveles

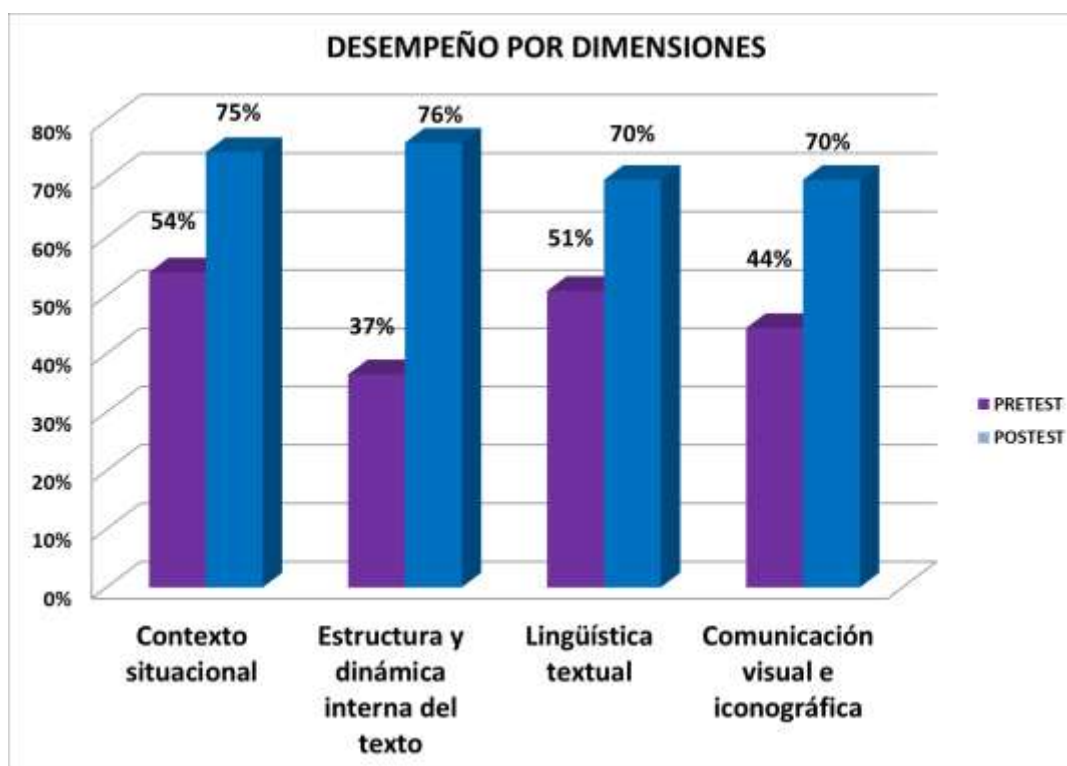
Así, se contrastan los resultados obtenidos en el Pre-test y en el Pos-test respecto a los niveles de desempeño, en lo que refiere a la primera lectura. Se evidencia una distribución de los estudiantes entre los niveles bajo, medio y alto, con mayor índice porcentual inicial en el nivel bajo con un resultado de 52%. Si bien los estudiantes pueden tener un conocimiento y acercamiento al texto expositivo discontinuo tipo infografía, su comprensión quizá no es a profundidad en relación con las características, elementos y superestructura de la misma.

En cuanto al Pos-test, se evidencia una movilidad en el desempeño de los estudiantes en los niveles medio y alto, con un porcentaje de 62% a 33% respectivamente. Lo anterior refleja un desplazamiento significativo luego que, en contraposición con el Pre-test, en el Pos-test solo el

5% de estudiantes se ubicaron en el nivel bajo. Contrario a ello, hubo mayor movilidad al nivel medio con una diferencia de 29 puntos porcentuales con relación a la prueba inicial.

Estos resultados ponen en evidencia el potencial del trabajo en el aula a partir de secuencias didácticas, en el que las actividades, tal como lo plantean Pérez y Rincón (2009), están estructuradas, organizadas y relacionadas entre sí, de manera intencional para alcanzar un objetivo de aprendizaje. Todo esto, enmarcado en contextos socioculturales particulares, situaciones de comunicación determinadas, y textos actuales de circulación social de interés para los estudiantes. A su vez, estos resultados guardan relación con los obtenidos en la investigación de Ángel, Baquero y Molano (2015) quienes encontraron luego de su intervención, que los estudiantes se movilizaron a un nivel alto de comprensión luego de trabajar con el texto discontinuo, consecuentes con el valor expresivo que representan los componentes de los gráficos que había en tales textos.

4.1.1 Análisis de las Dimensiones



Gráfica 5:desempeño por dimensiones

La gráfica 5 evidencia que en todas las dimensiones previamente establecidas en la investigación hay un aumento porcentual de los resultados obtenidos en el Pos-test con relación al Pre-test. Así, se destaca la dimensión “Estructura del texto y dinámica interna” como la de mayor cambio paramétrico en el desempeño de los estudiantes, pues al contrastar las dos pruebas se obtiene una diferencia de 39 puntos porcentuales. Seguido a esta la dimensión “Comunicación visual e iconográfica” obtuvo una diferencia de 26 puntos. Los resultados permiten identificar que, si bien fueron las dimensiones con mayor avance en el Pos-test, también fueron las dimensiones con menores desempeños en la prueba inicial, lo que indica que los estudiantes lograron superar las dificultades que presentaban respecto al reconocimiento, diferenciación y

función del título, subtítulo y bloques textuales de la infografía, al igual que con la gramática de la visión, la pragmática de la iconografía y la sintaxis de la imagen.

En este punto es importante relacionar estos resultados con el trabajo desde el enfoque comunicativo, pues como lo propone Hymes (1971) desde este se ha propiciado el desarrollo de la lengua y de habilidades de interacción con propósitos establecidos, inmersos en la cotidianidad del estudiante. Es así como la dimensión “Estructura y dinámica interna del texto” desde la planeación de la SD se proyectó desde la posibilidad de acercar a los estudiantes a su comunidad y a los textos que ven diariamente al recorrer las calles o visitar algún local comercial, y en relación con la dimensión “Comunicación visual e iconográfica” las actividades se basaron en la lectura y análisis de las imágenes, signos, símbolos e íconos propios de la cotidianidad dando paso a la búsqueda del sentido y de la función que estos cumplen en el actuar de un ciudadano ante su movilidad en espacios cerrados y abiertos señalizados y cómo influyen diferentes tipologías textuales en una actividad como ir de compras. Parafraseando a Lomas (1999), la SD ha impulsado el conocimiento sociolingüístico, las habilidades textuales y las destrezas comunicativas en un contexto de socialización real. Al final, la comprensión de un texto expositivo se corresponde con una dinámica de comprensión que se ubica en la interacción entre lector, productor y texto único (Jolibert y Sraïki, 2009).

Ahora bien, en relación con las demás dimensiones, se encuentra que “el contexto situacional” y “la lingüística textual” son las dimensiones con menor desempeño en la prueba inicial, pues sólo obtuvieron un cambio porcentual de 19 y 21 puntos de diferencia del Pre-test al Pos-test. Sin embargo, es importante resaltar que el trabajo guiado hacia el desarrollo de la tarea integradora, propició el compromiso de los estudiantes y la apropiación del tema en cada una de las actividades, pues en su mayoría realizaban cada una de ellas desde su autonomía. Así, aunque

se identifiquen como las de más baja diferencia, el cambio porcentual es significativo e involucra los procesos de aula que permitieron el acercamiento a la lingüística textual desde una manera diferente a la que estaban acostumbrados, pues antes de la implementación de la SD la clase se orientaba primero teóricamente por cada una de las categorías para llegar a los textos. Mientras que durante la SD primero se analizaron los textos de su contexto en búsqueda de una comprensión total, para luego estudiar la función y relación de las palabras inmersas en cada uno.

4.1.1.1 Dimensión 1: Contexto situacional



Gráfica 6: desempeño del grupo en la dimensión contexto situacional

La gráfica 6 muestra los desempeños porcentuales obtenidos por los estudiantes en el Pre-test y Pos-test en cada uno de los indicadores asociados a la dimensión “Contexto situacional”, la cual se refiere a las características propias de la situación de comunicación y el contexto cultural

que se asumen desde la experiencia y el conocimiento del lector, y que implican, a la par, el reconocimiento de aspectos como el emisor, el objeto del mensaje y la finalidad del texto.

En este caso, el indicador “Emisor” es el que mayor cambio porcentual obtiene al contrastar las pruebas con 29 puntos de diferencia y fue una de las que menor valor presentó en la prueba inicial, lo que indica que los estudiantes antes de la implementación de la SD presentaban dificultad para reconocer quién cumplía la función de autor en la infografía y la posición de experto que asumía.

Para el trabajo de este indicador se realizaron diferentes actividades que buscaban el reconocimiento de los creadores y responsables de los textos, empezando por el análisis a través de rejillas de infografías producidas por organizaciones como la ONU, UNICEF, CARDER y OCDE; entidades dedicadas a la promoción y prevención en materia ambiental, pues este trabajo le permitió a los estudiantes relacionar las infografías y sus autores con la promoción de información en temáticas de protección mundial.

REJILLA DE ANÁLISIS DE TEXTO EXPOSITIVO			
Tipo de texto:		Formato textual	
		Organización	
¿Qué entidad es?	¿A qué se dedica?	¿Es reconocida por?	¿Dónde la habían escuchado mencionar antes?
ONU	Colabora para mantener la paz y seguridad internacional	son reconocidas por su cuidado sobre el medio ambiente.	no la había escuchado antes hasta en el Proyecto del colegio.
Logo de la organización			
¿Qué elementos lo componen?	¿Qué imágenes contiene?	¿Qué colores utiliza?	¿Tienen relación los elementos del logo con los propósitos de la organización?
Las iniciales de la organización.	Personas y plantas.	Utiliza el azul y el blanco	Si están relacionados porque el propósito de la ONU es investigar sobre el medio ambiente e informar a la gente y eso tiene en el logo.

Figura 1: indicador: emisor, rejilla utilizada en el análisis de infografías.

Asimismo, los estudiantes se convirtieron en creadores de sus propios logos, para identificarse como creadores en cada una de las actividades que proseguían en la SD y en la tarea integradora iniciando con una campaña publicitaria a través de folletos, luego de hacer una selección de imágenes y pensar el contexto al que se adecuaba su propuesta. Esto propició el entendimiento de la función de un autor y de que su intención comunicativa se enfoca en una situación en particular y un destinatario.

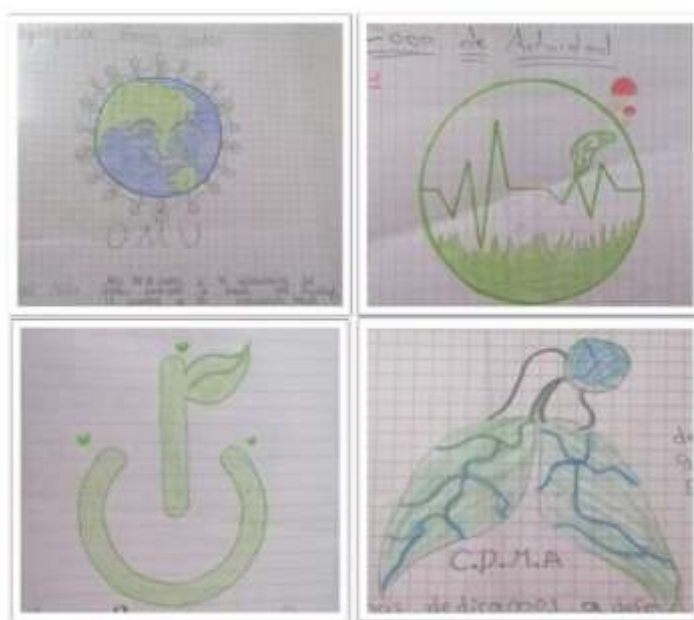


Figura 2: indicador Emisor, logos creados por los estudiantes.

En lo que respecta al indicador “Finalidad del texto” entendido como el reconocimiento del propósito o fin del autor, que en el caso del texto expositivo tipo infografía es informar o explicar un tema, se obtuvo un cambio porcentual de 19 puntos en el contraste. Lo que evidenciaba algunas dificultades en el reconocimiento de la intención comunicativa de lo leído. Es así como

las actividades encaminadas a fortalecer la comprensión de este indicador se realizaron desde el análisis de diferentes tipologías textuales en algunas rejilla y cuadros QQQ, para lo que los estudiantes leyeron texto narrativo, argumentativo y expositivo en diferentes formatos. Así durante el desarrollo de la SD se continuó en la búsqueda del objetivo inmerso en cada mensaje del productor o creador, sin dejar de lado elementos representativos del formato discontinuo y de la infografía.

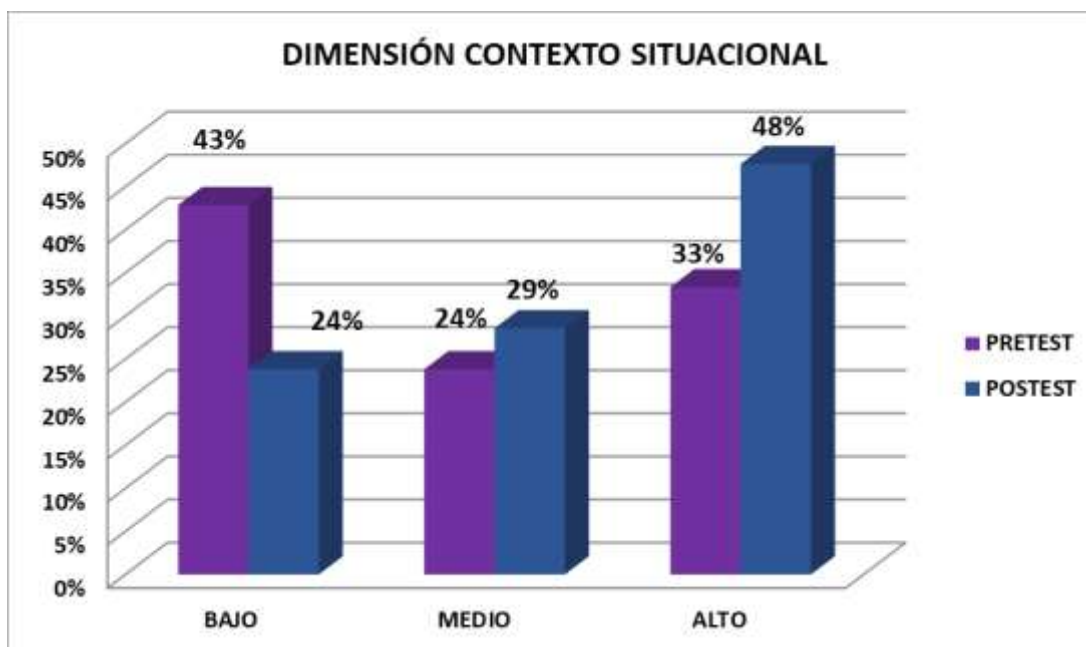
Por su parte, el indicador “destinatario” fue el que menor cambio obtuvo con una diferencia de solo 14 puntos porcentuales en contraste, aunque en la prueba inicial fue el que obtuvo el más alto desempeño, lo que indica que los estudiantes lograron identificar a qué tipo de público se enfocaba la infografía. En este punto es importante mencionar las actividades desarrolladas en las cuales se abordaron textos narrativos, argumentativos y expositivos, de allí que los estudiantes relacionaron la tipología con la intención del autor de contar una historia, convencer o informar sobre un tema a un tipo de público específico a través de unas marcas textuales.



Figura 3: indicador Destinatario, análisis de tres tipologías textuales según la intención de autor.

Para iniciar el trabajo de reconocimiento de un destinatario, se proyectaron las introducciones de diferentes documentales o programas de televisión como son Zaboomafoo (Programa infantil), Los animales más graciosos del planeta, Animal planet y Animales salvajes de Natgeo. Así, a través de una rejilla, los estudiantes en grupo encontraron las marcas significativas que relacionaban cada uno con su tipo de público o destinatario, y reconocieron que de igual manera pasa en los textos escritos, sean continuos o discontinuos, lo que les permite llegar a la conclusión sobre el tipo de texto que existe para cada lector. De esta manera se atiende a la idea de Pérez y Tejedor (2016) quienes expresan la importancia de llevar al aula múltiples visualizaciones de la información como los videos donde se combinan los diferentes sistemas semióticos, es decir se mezclan aspectos lingüísticos, visuales, auditivos, gestuales y espaciales con un objetivo específico.

En relación con la movilidad de desempeño de los estudiantes en la dimensión “Contexto situacional” se presenta la siguiente gráfica.



Gráfica 7:movilidad entre niveles de desempeño en la dimensión contexto situacional

Como puede observarse en la gráfica 7 en el Pre-test el 43% de los estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, lo que indica que tenían dificultades al identificar los principales elementos que componen una situación comunicativa en relación con el objeto de su mensaje. Lo anterior, se relaciona eventualmente con lo expuesto por Jañez (2014), quien en su investigación concluye la importancia de trabajar la comprensión lectora desde tres elementos relacionados como son el texto, el lector y una tarea u objetivo de lectura dentro de un contexto sociocultural en el que estos interactúan. Ello convierte la lectura en un proceso interactivo, en el que el lector debe estar en la capacidad de cumplir con su rol de una manera analítica, crítica y consecuente según el tipo de texto.

En relación con los cambios encontrados en la dimensión en la prueba Posttest con un 48% final en el nivel alto, sobresale la importancia del análisis de diferentes infografías adscritas a diversas situaciones comunicativas. De la misma forma, prevalece el trabajo con otros textos

discontinuos como el afiche publicitario, luego que se analizaron algunas de estos conforme a su uso con locales comerciales de su comunidad. Así, al reconocer en los textos diferentes elementos como el autor o el posible destinatario, se obtuvo la información necesaria para identificar la situación a la que más se adecuaba cada infografía.

Para que el cambio porcentual en esta dimensión fuera significativo, se hizo necesario el trabajo global de todos los indicadores, pues ninguno de sus elementos se desconecta de los otros, de allí que lo primero que se trabajó fue la tipología textual y cómo esta va ligada a la intención de un autor. Este ejercicio se hizo de manera grupal y a través de imágenes y textos discontinuos, por lo que empezaron de esta manera a relacionar las imágenes a un tipo de contexto según el tema y el destinatario del texto, de manera que pasaron por adaptar la imagen a un texto narrativo, un argumentativo o un expositivo.

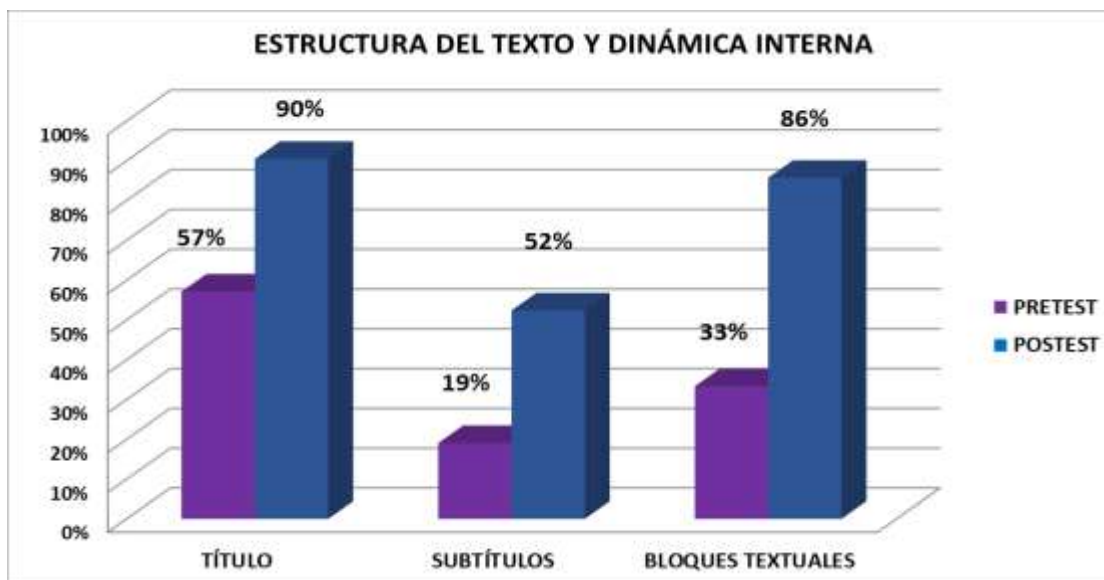


Figura 4: adaptación de imágenes a tipologías textuales según contexto situacional

Ahora bien, durante la secuencia didáctica se realizaron diferentes actividades que posiblemente son las que propiciaron esta transformación en la comprensión, pues los estudiantes estaban enfocados en la tarea integradora, al tiempo que se reconocían como lectores y autores durante todo el proceso. Por lo demás, se reflexionó sobre el público destinatario, razón por la cual debían de hacer diferentes adecuaciones entre el texto, el color y la imagen que correspondía según su intención y mensaje. Asimismo, el diligenciamiento de rejillas, cuadros comparativos y exploración de diferentes tipos de texto expositivo, llevó a que los estudiantes identificaran el autor de la infografía y la posición que esta toma sobre el tema y el contexto comunicativo específico al que se le vincula.

Así pues, el trabajo de esta dimensión resultó significativo y no solo se trabajaron los indicadores en las sesiones dedicados a ellos, sino que se siguieron trabajando durante todas las demás hasta la fase de evaluación, por lo que estuvo ligada a otras dimensiones como la “Estructura y dinámica interna del texto” que se presenta a continuación.

4.1.1.2 Dimensión 2: Estructura del texto y dinámica interna



Gráfica 8:desempeño del grupo en la dimensión estructura del texto y dinámica interna.

En la gráfica 8, se muestran los desempeños de los estudiantes en los diferentes indicadores de la dimensión “Estructura del texto y dinámica interna”, en la que se busca la comprensión de la manera en que la información está organizada espacialmente en el texto, como se diagrama o articula para darle un sentido específico, (Jolibert y Sraïki ,2009). De allí que, por efecto de la naturaleza discontinua de la infografía, no haya una única forma de organización de la información. Por lo que se observa que para el caso del Pre-test el indicador “bloque textual” tuvo un desempeño del 33% y en el Pos-test del mismo, un resultado de 86%, lo que indica un mejoramiento de 53 puntos en el ponderado general, lo que hace de este el de mayor cambio luego de la intervención con la secuencia didáctica. Por otra parte, los otros dos indicadores “Título” y “Subtítulos” obtuvieron igual cambio porcentual con 33 puntos en el contraste.

La naturaleza del formato discontinuo de la infografía exige que el lector se valga de su conocimiento y estrategia para reconocer cada uno de los elementos semióticos que componen la infografía, y cómo estos interactúan entre sí para dar sentido general al mensaje que se quiere expresar. En el desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes analizaron estos elementos en textos que se encontraban inmersos en una situación comunicativa real y cercana a su cotidianidad como lo es el afiche publicitario comparándolos con infografías para encontrar elementos diferenciadores como los subtítulos, los bloques textuales la intención comunicativa de persuadir del texto argumentativo en la publicidad.

Para este caso, los afiches recolectados coinciden con los exhibidos en los locales comerciales del entorno de la institución educativa, de manera que se atiende la situación particular del contexto para generar un aprendizaje significativo, un hecho cercano a lo propuesto por Delgado y Uchima (2017), quienes, en su investigación, basada en la comprensión del texto discontinuo, exponen que:

El uso de textos discontinuos de tipo argumentativo en las aulas es poco o casi nulo, desconociendo que dichos textos son de alta circulación social, y a los cuales los estudiantes se encuentran expuestos en todo momento a través de diferentes medios o circunstancias (p. 22).

Estos indicadores fueron abordados durante las sesiones 5, 6 y 7, en las cuales se analizaron los títulos de diferentes infografías, la relación entre el tema y el diseño gráfico de las mismas, su claridad e intencionalidad con respecto al texto. En el caso de los subtítulos, se identificó primero la estructura en que se presenta la información en los siguientes textos: novelas, periódicos, afiche publicitario, recetas y fábulas. Esto permitió reconocer la funcionalidad que cumple cada uno y poder así analizarlos en relación con la distribución del título y el tema del texto. En relación con los bloques textuales, se atendió a la capacidad de síntesis necesaria para

exponer la información de forma clara y precisa en la infografía, lo que permite diferenciar los bloques de un párrafo en un texto continuo.



Figura 5: análisis de los elementos de la infografía

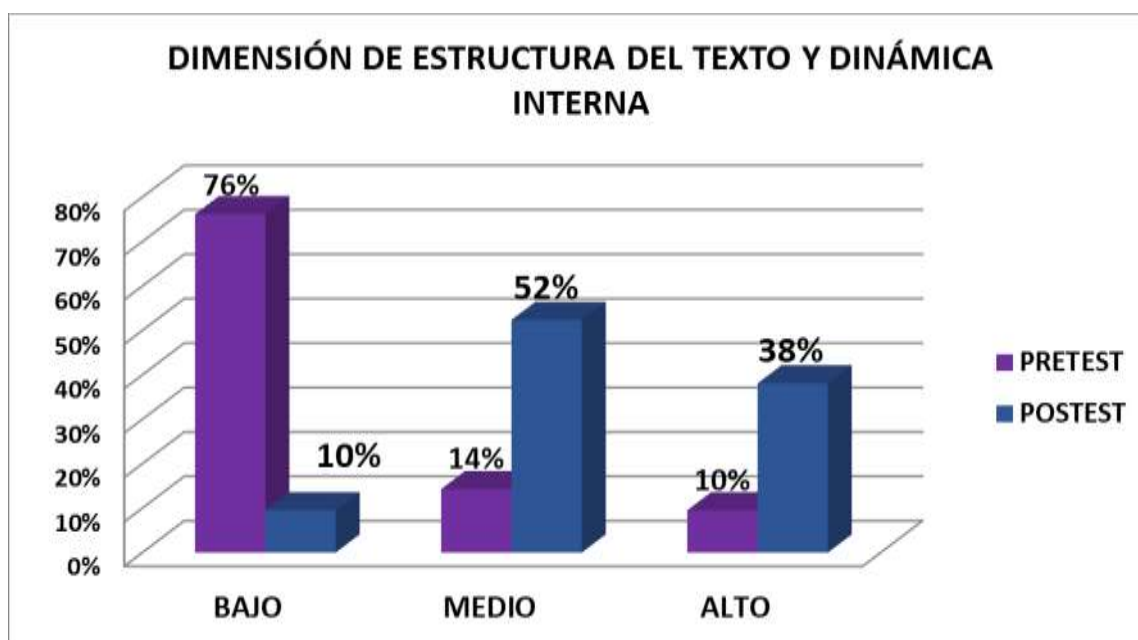
Al inicio, para abordar esta dimensión, se tuvo una salida de campo en la que los estudiantes empiezan a identificar en su contexto las principales actividades económicas como información básica de la tarea integradora, al igual que la captura fotográfica de afiches publicitarios en los locales comerciales, para ser analizados en el aula como textos argumentativos a través de cuadros comparativos y rejillas.

Es aquí donde el lenguaje cobró vida para los estudiantes, pues no estaban analizando textos que aparecían de la nada en un libro de texto que ya tenía años de uso, sino que eran textos elegidos por ellos mismos y de su cotidianidad. Por ejemplo, al ir a la tienda de la esquina de su

casa a comprar algo, los estudiantes suelen encontrarse con un número amplio de afiches publicitarios que requieren, en efecto, una mirada crítica y reflexiva. Con esta salida del aula y de la institución, se encuentran nuevos espacios de lectura lo que, de acuerdo con García (2016), puede generar un cambio positivo en los niveles de comprensión desde lo volitivo y motivacional.

El trabajo con los bloques textuales, el cual, por lo demás, fue el indicador con mayor cambio porcentual, se realizó desde varias actividades. Un ejemplo de estas, se halla en la creación de una infografía a partir de un texto expositivo, lo que puso en juego la capacidad de síntesis de los estudiantes. Por otro lado, se analizaron bloques textuales que estaban acompañando imágenes, y donde debían establecer la coherencia y la cohesión entre lo escrito y lo visual. Para esto se guiaron de rejillas y organizadores gráficos.

Ahora bien, esta dimensión presentó una movilidad significativa entre los niveles de desempeño, la cual se presenta en la siguiente gráfica.

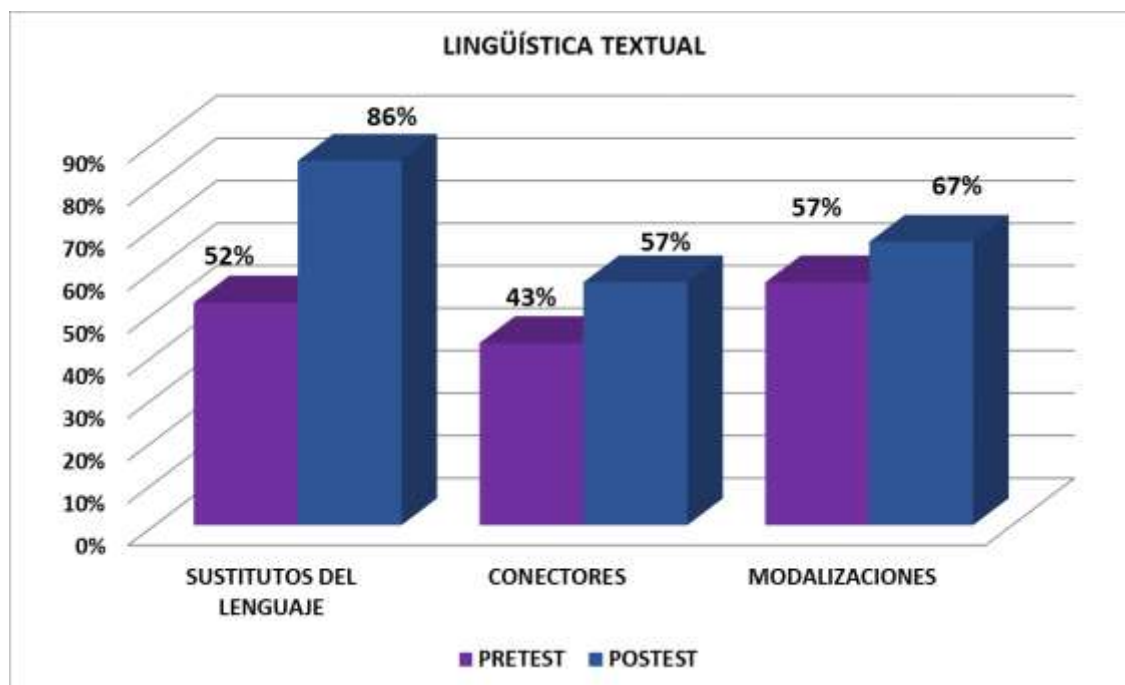


Gráfica 9: movilidad entre niveles de desempeño dimensión Estructura del texto y dinámica interna.

La anterior gráfica permite advertir que hubo una movilidad significativa entre los niveles de esta dimensión, pues en el Pre-test el 76% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, logrando al finalizar la SD y aplicar el Pos-test ubicarse con superioridad en el nivel medio con un 52% y en el alto 38%. Estos resultados se concatenan con los encontrados por Castellanos, Romero y Trejos (2017) quienes evidenciaron en su investigación una mejora en el desempeño de los niveles de comprensión lectora a través del uso y elaboración de textos discontinuos vinculados a una estrategia didáctica, en la que los autores resaltan que los estudiantes se destacaron por su compromiso y motivación hacia la lectura y presentaron avances de comprensión, mejoraron su vocabulario, se apropiaron de técnicas de estudio a través de esquemas, socializaron y debatieron acerca de los temas y trabajaron en equipo tal y como sucedió durante el desarrollo de las sesiones de esta SD.

Así, al analizar la estructura de la infografía de una manera global se encaminaron a significar desde las unidades más pequeñas del lenguaje en la búsqueda de la coherencia y cohesión de los textos, en este caso elementos propios de la lingüística textual.

4.1.1.3 Dimensión 3: Lingüística textual



Gráfica 10:desempeño del grupo en la dimensión lingüística textual

En la gráfica 10 se observa el resultado del grupo en lo referente a la dimensión “Lingüística textual”, la cual se relaciona especialmente con los aspectos formales de la lengua como los aspectos sintácticos, lexicales, ortográficos y signos de puntuación que funcionan a nivel de las frases y oraciones en el texto. Para el caso de la secuencia didáctica implementada, se analizaron los sustitutos del lenguaje, los conectores y los modalizadores.

En relación con los resultados a nivel de indicadores, se evidencia que “Sustitutos del lenguaje” obtiene una diferencia de 34 puntos porcentuales al contrastar las pruebas. Para el caso del indicador “Conectores”, se alcanza solo una diferencia del 14% la cual, y finalmente el de “Modalizaciones” se ubica como el de menor desempeño con tan solo 10 puntos de diferencia entre los resultados de pre y Pos-test.

En relación con el indicador “Sustitutos del lenguaje” que se refiere a los pronombres o grupos nominales que permiten en cualquier momento situar e identificar de qué o de quién se habla, fue el de mayor desempeño. Este se trabajó desde el análisis de textos de circulación social como el periódico municipal, las facturas de servicios públicos, folletos que dejan empresas en la institución y afiches publicitarios. Luego de realizar la lectura de estos se dio paso al análisis de estos identificando la función que cumplían, a qué sujeto remplazan para evitar la continua repetición del mismo.

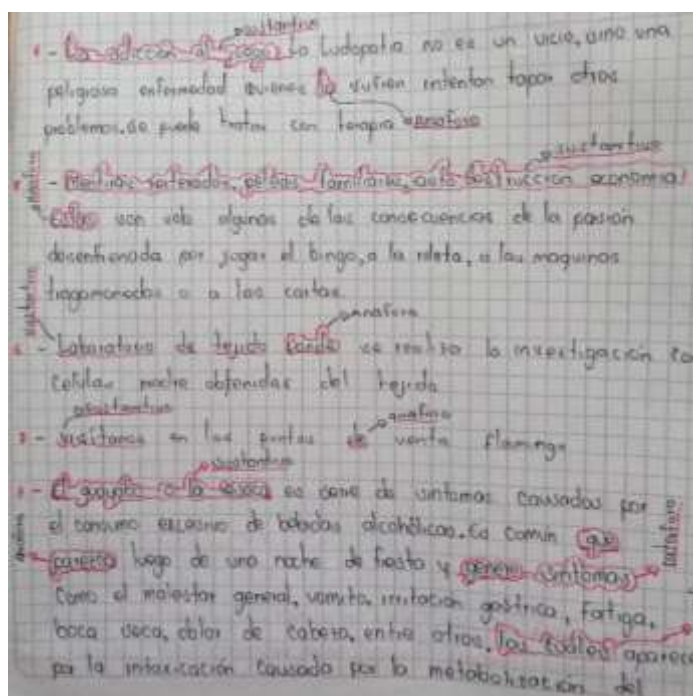


Figura 6: ejemplo de análisis de los sustitutos del lenguaje.

En efecto, el compromiso de los estudiantes en el análisis de este indicador quedó evidenciado en una campaña para tomar conciencia en la institución de la importancia del reciclaje y de depositar la basura en las canecas por medio de memes, y en la cual se propuso el uso los sustitutos del lenguaje como anáforas y pronombres, en concordancia, con los elementos de

cohesión. Durante esta actividad, los estudiantes mostraron una actitud activa y recursiva, por lo cual no tardaron en usar sus teléfonos y buscar en sus redes sociales los más apropiados o acordes para utilizarlos en su producción.



Figura 7: elaboración de memes aplicando los sustitutos del lenguaje.

Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Álvarez (2010) al respecto de la competencia comunicativa que se desarrolla cuando los individuos tienen la capacidad de comprender y producir textos en diferentes situaciones, con distintas intenciones. Es decir, la facultad de actuar a través de géneros discursivos, de allí que se deba trabajar en el aula la diversidad textual y más, si esta es actual y atiende a los intereses de los estudiantes.

Ahora bien, en relación con el indicador “Conectores” se encontró un cambio porcentual significativo de 14 puntos y corresponde a las diferentes conjunciones y/o expresiones conjuntivas que tienen como función articular las oraciones y párrafos en un texto. Este cambio

se posibilitó gracias a actividades como la observación de videos explicativos, el análisis y reflexión de los diálogos cotidianos propios de los estudiantes, juegos online con expresiones conjuntivas, ejercicios de emparejamiento semántico, las cuales condujeron a explorar más a fondo estos componentes de la lengua.

Por otra parte, el trabajo de esta dimensión permitió distanciarse del aula y desplazarse a otros lugares de la institución como la biblioteca, donde se trabajó de una manera diferente a la que los estudiantes estaban acostumbrados, pues la lectura se realiza por lo general en total silencio como regla a seguir del recinto. Allí se encontraron con un lugar ambientado con música y aromas, en donde la multiexpresividad motivó el acercamiento a los “libros álbum”, su lectura, la comprensión de sus temáticas y la reflexión sobre características como el color y la imagen. Todo ello fue articulado para abordar el indicador “Modalizaciones” el cual luego del contraste fue el de menor desempeño con solo 10 puntos porcentuales, y se refiere a los diferentes modos de enunciación que permiten identificar la subjetividad del autor en el texto como los adjetivos, una categoría gramatical destacada en el contenido del mismo libro álbum,

De acuerdo con Inostroza y Jolibert (2003), leer es una actividad de búsqueda de sentido de un texto en situación de uso. En la escuela, leer es leer de “verdad” desde el inicio, textos auténticos, textos completos, en situaciones reales de uso, y en relación con necesidades y deseos. Es así como en las diferentes actividades los estudiantes encontraron sentido a la información de los textos en un proceso de interacción con la voz del autor que conlleva una intención comunicativa.



Figura 8: visita a la biblioteca para análisis de modalizadores.

Asimismo, se trabajó este indicador desde las exposiciones de los temas evaluados por los mismos estudiantes a través de rejillas y el trabajo con dibujos e imágenes, ayudaron en la representación de los modalizadores adjetivos y motivó la comprensión de las funciones de estos en nuestra habla cotidiana para caracterizar a todo lo que nombramos en diferentes modos. Durante esta actividad, los estudiantes debían exponer de manera creativa a sus compañeros, la clasificación y función de los adjetivos, de modo que evidenciara la apropiación y comprensión del tópico en su discurso. Ellos mismos manifestaban como un tema que habían estudiado desde la primaria, adquiriría ahora mayor sentido al entender el uso que de estos se hace a diario en nuestra comunicación.

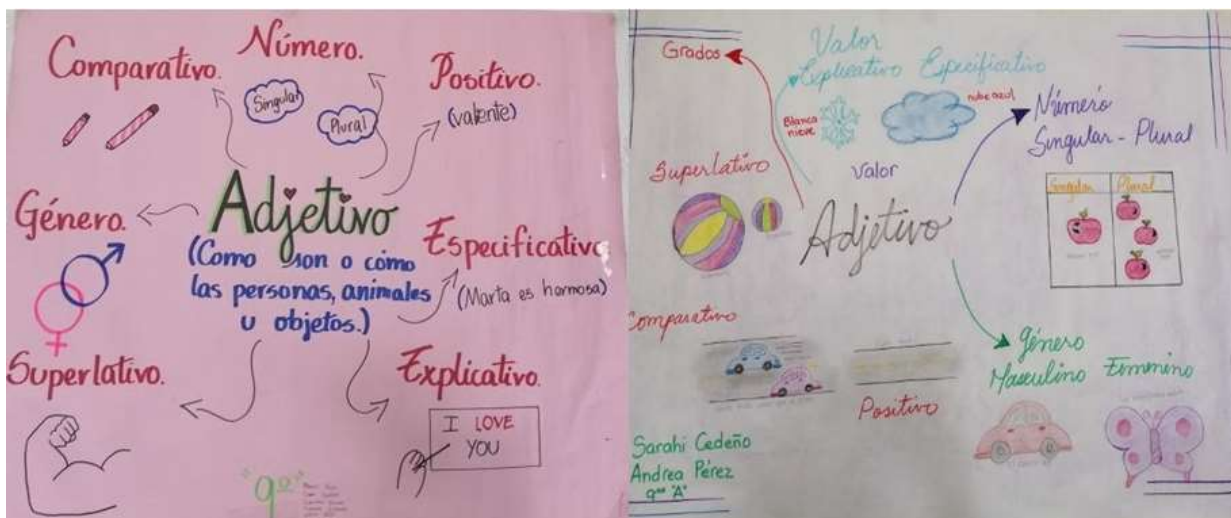
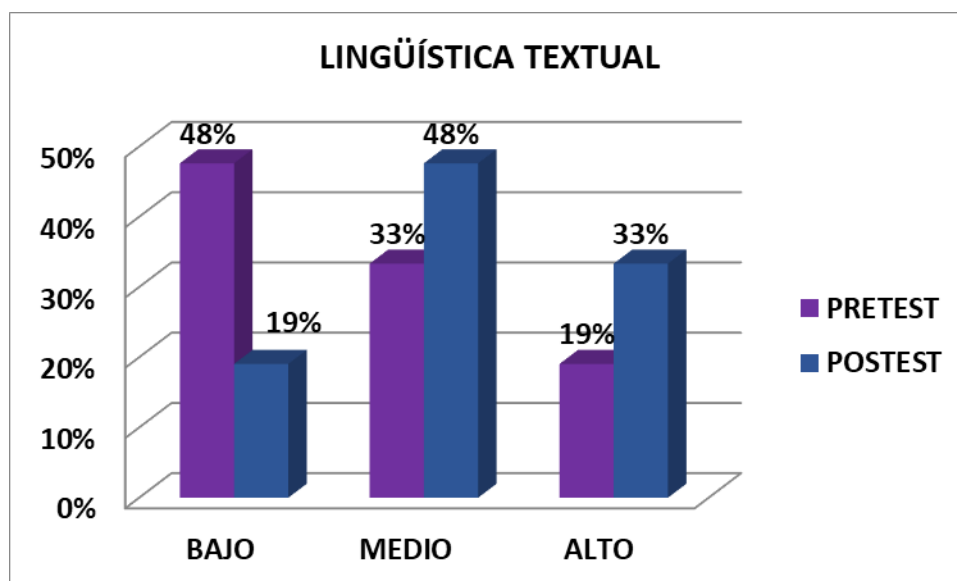


Figura 9: ilustración de la teoría de adjetivos.

Desde el análisis de los indicadores puede evidenciarse un proceso significativo en esta dimensión. Ahora se hace conveniente conocer cuál fue la movilidad entre niveles de desempeño, por lo que se presenta a continuación.



Gráfica 11: movilidad entre niveles de desempeño dimensión “lingüística textual”

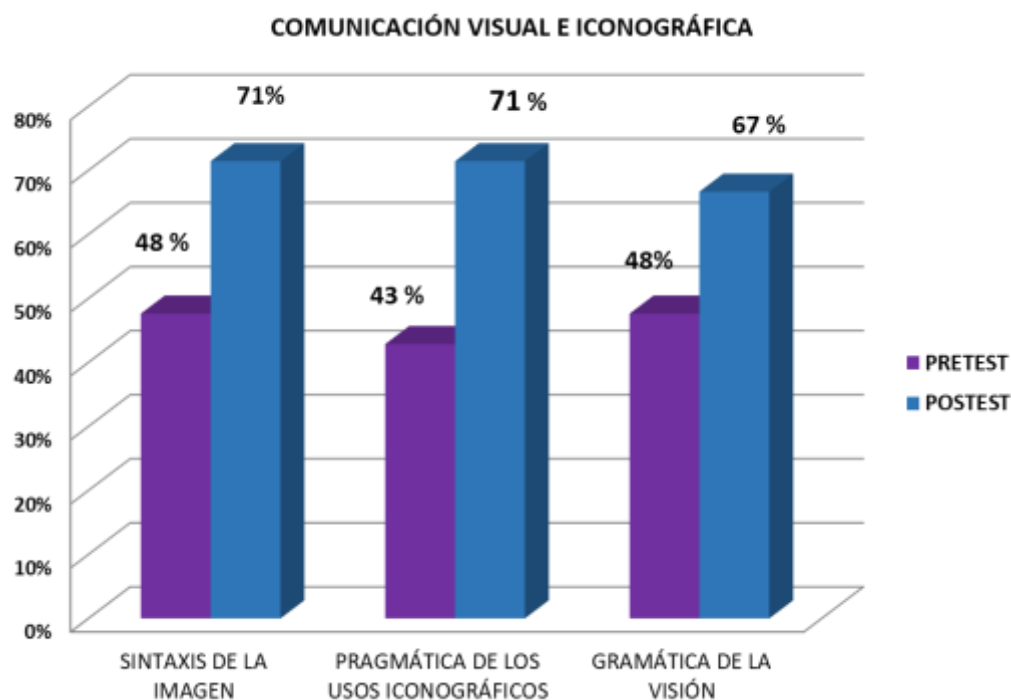
La gráfica número 11 expone la movilidad de la dimensión “Lingüística textual” entre los diferentes niveles encontrando que en el Pre-test el 48% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, logrando al final en el Pos-test desplazarse entre un 48% en medio y 33% en alto.

Lo anterior se dio gracias al trabajo desde el enfoque comunicativo, el cual conlleva al desarrollo de diferentes destrezas, habilidades y aptitudes que, según Lomas (1999) potencia de manera directa “la competencia lingüística o gramatical”, entendida como la que posibilita al hablante para usar la lengua atendiendo a diferentes normas preestablecidas. Las actividades en las que se abordaron estos elementos del lenguaje formal giraron alrededor de textos como infografías, carteles, volantes, afiches, facturas y otros textos de circulación social en contextos próximos a los estudiantes.

De esta manera, se alejó a los estudiantes del tradicional libro de texto o de gramática que suele ser de circulación nacional general y se encuentra desactualizado ante las dinámicas sociales de cada región y no toma en cuenta el contexto cercano y real a la práctica educativa del lenguaje. Además, se dio relevancia al estudiante como protagonista de su proceso, de ahí que se dispuso de lo necesario para que se apropiaran de los temas por medio de distintas actividades.

Asimismo, se abordaron diferentes tipologías textuales en diferentes formatos, reconociendo la función de las palabras y de los elementos que las acompañaban propios de la comunicación visual e infográfica, dimensión que se analiza a continuación.

4.1.1.4 Dimensión 4: Comunicación visual e iconográfica



Gráfica 12: desempeño del grupo en la dimensión Comunicación visual e iconográfica

Se evidencia en la anterior gráfica los resultados obtenidos en la dimensión “Comunicación visual e iconográfica”, la cual concierne al uso que se hace de la imagen y la significación que se deriva de ésta en relación con los símbolos, los íconos, el tratamiento de los colores, la dirección de las líneas o señalética interna de la infografía (Mirzoeff, 2016). En esta se destaca el indicador “Pragmática de los usos iconográficos” como el que obtiene mayor cambio porcentual con una diferencia de 28 puntos en el contraste de pruebas pre y Pos-test. Por su parte, el indicador “Sintaxis de la imagen” se incrementó en 23 puntos en la prueba Pos-test, y el indicador que menor cambio tuvo fue “Gramática de la visión” con 19% de diferencia entre las pruebas.

Se evidencian óptimos resultados del Pos-test, específicamente, en el indicador “Pragmática de los usos iconográficos” que consiste en la coherencia del texto iconográfico, es decir signos,

símbolos e iconos para instaurar un mensaje conforme con las posibles lecturas de sentido que realizan los destinatarios. Al igual que para el indicador “Sintaxis de la imagen” entendida como las relaciones establecidas entre la iconografía y la función de la señalética en la infografía. Para estas se propiciaron diferentes actividades, como el estudio de las señales de tránsito y señales informativas de lugares públicos, lectura del texto “Señor Sigma” de Umberto Eco con el fin de comprender la función de los signos en la vida diaria y cómo estos son indispensables en el intercambio comunicativo. Uno de los ejercicios consistió en el recorrido por el patio y los pasillos de la institución educativa, a su vez los estudiantes debían de analizar los distintos tipos de señalética existente (de seguridad, reglamentaria, preventiva e informativa), y sugerir aquellas próximas a cambiar o que era relevantes por su ausencia.

Zona o área	Señalización propuesta
Biblioteca	hacer silencio, votos de expropiación, extintor
Restaurante escolar	Punto de encuentro, extintor, residuos orgánicos, prohibido el ingreso sin votos, área de comedor
Patio de juegos preescolar	no hacer corrillos de presencia
Escaleras	Peligro por resbalos, evacuación, salida de emergencia, escaleras
Patio central	Punto de encuentro, votos de Expropiación
Zona administrativa	botiquín, camilla de emergencia, extintor, no seguir sin ser autorizado
laboratorio	lavavertorio, extintor, Al presentarse una emergencia salir en orden hacia el patio

Figura 10: rejilla de observación de iconografía y señalética en la institución.

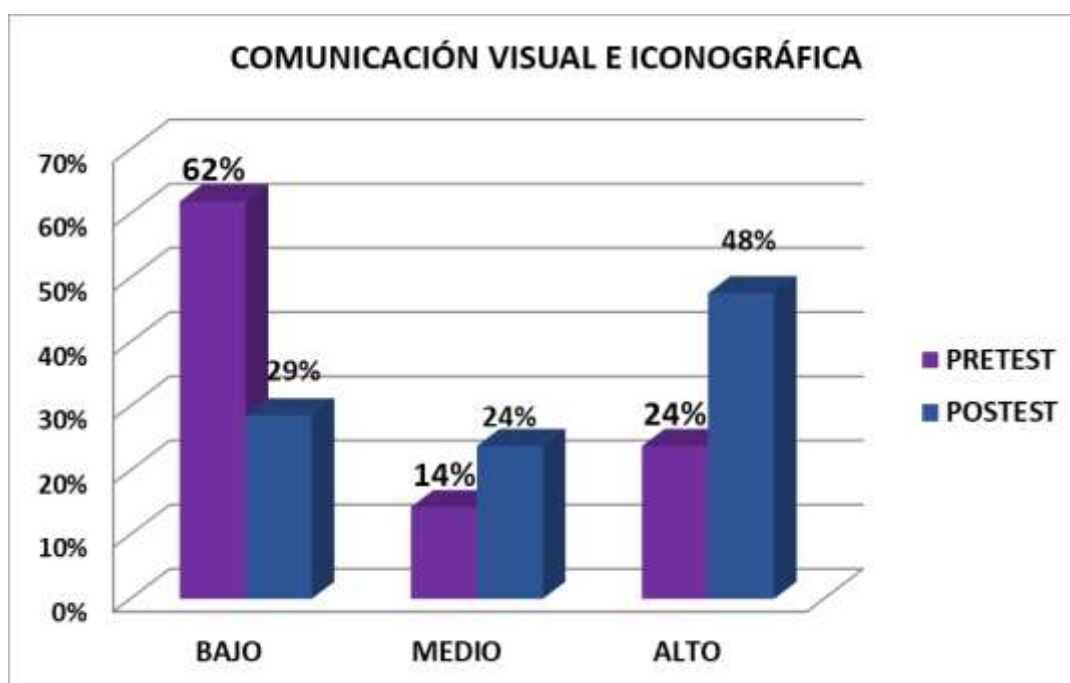
De allí que los estudiantes hayan encontrado el sentido de la señalética e iconografía en su contexto escolar, así, como también en la salida pedagógica llevada a cabo en aras de recolectar los datos para las infografías, pues se motivó la exploración de este indicador en la vía pública y de los establecimientos comerciales que suelen visitar. Para el caso, los estudiantes se hicieron conscientes de que han sido lectores constantes de iconografía, signos y símbolos que tienen un sentido y guían muchas de sus actuaciones diarias.

Ante esto, cabe recordar que Lomas y Osoro (1993) señalan que el sentido puede emerger más allá de la expresión articulada, y estar sujeto, por lo contrario, a iconos, símbolos, signos y otros elementos que son coherentes en la medida de los factores estéticos e ideológicos que apoyen. A su vez, estos resultados se relacionan con los encontrados por Castellano, Romero y Trejos (2017) quienes evidencian en los resultados de su investigación una mejora en el desempeño de los niveles de comprensión lectora a través del uso y elaboración de textos discontinuos en una estrategia didáctica en la que los estudiantes se destacaron por su compromiso y motivación hacia la lectura y alcanzaron niveles avanzados de comprensión, mejoraron su vocabulario, se apropiaron de técnicas de estudio a través de esquemas, socializaron y debatieron acerca de los temas y trabajaron en equipo.

En relación con el indicador “Gramática de la visión” que concierne a las reglas o leyes que guían la percepción de los colores, su función y su sentido, así como las formas o dimensiones desde las cuales se propicia un orden en la información, se reconoce como el de menor desempeño en el contraste, aunque fue el de mayor porcentaje en la prueba inicial. Las actividades giraron en torno al análisis del color en diferentes tipos de texto, al identificar la intención del autor al organizar la información y los contenidos. También se estudió la teoría de la significación del color, su uso en las redes sociales y en el campo comercial. Además, su

relevancia se vio reflejada en la elaboración de las infografías cuando los estudiantes elegían los colores a usar pensando en su destinatario.

Así pues, el trabajo de los elementos de esta dimensión se hizo a lo largo de todas las sesiones de la SD, por constituir un punto central de la propuesta, al final, en las sesiones dedicadas a cada indicador, se ponía mayor énfasis en su estudio. Esto permitió los avances y la movilidad en desempeños alcanzados que se pueden ver a continuación.



Gráfica 13:movilidad entre niveles de desempeño de la dimensión “Comunicación visual e iconográfica”

Lo anterior expone la movilidad entre los niveles de desempeño de la dimensión “Comunicación visual e iconográfica”, allí se muestra como en el test inicial el 62% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, logrando desplazarse en el final hasta alcanzar un 24 % en medio y 48% en el nivel alto. De esta manera se ratifica la importancia de trabajar con el texto discontinuo en las instituciones educativas, tal y como lo señaló Valle (2018) con su

investigación, pues encontró en el análisis de sus datos que el trabajo con esta tipología textual influyó significativamente en la comprensión lectora, pues en las pruebas iniciales no halló diferencias entre los dos grupos. Al contrario, y luego de la intervención el grupo experimental, se logró advertir que el primero había superado al de control en los aspectos de comprensión abordados en su variable, y vinculados al acceso, adquisición e integración de información. Como se comprueba en la presente dimensión donde cada uno de los indicadores tuvo cambios porcentuales positivos.

En esta dimensión, se dio lugar al análisis de los elementos semióticos propios del texto expositivo discontinuo tipo infografía, hecho que pone en paralelo el trabajo con la investigación que se realiza actualmente bajo la etiqueta de la multimodalidad, concepto asumido por Kress y Van Leeuwen, (2001) en referencia al uso de varios sistemas y recursos semiológicos como los códigos, las imágenes, los colores, los diferentes tamaños y en sus posibles combinaciones, diseños y significaciones. Las actividades en esta dimensión, permitieron a los estudiantes empoderarse de su contexto social y reconocer el uso que en su cotidianidad se hace de la imagen y los elementos iconográficos.

Por otra parte, en las actividades de elaboración de la infografía, se atiende a la propuesta de Carlino y Santana (2003), quienes sostienen que una de las condiciones base para la elaboración de un texto expositivo, coincide con el cumplimiento de las características de coherencia y adecuación. Para tal logro, el sujeto debe atravesar unas etapas y procedimientos como planificar, redactar y revisar, lo que hace que la actividad de escritura se dé pensando en el público o tipo del lector al que va dirigido, además de la intención que desea plasmar en su texto. A su vez, Aguirre, Menjívar y Morales (2016) trabajaron en su investigación desde la producción de infografías conforme a una serie de actividades como el proceso de edición y diseño de

infografías, y concluyen que esta experiencia tuvo gran repercusión en el aprendizaje de los estudiantes y en su alfabetización multimodal y audiovisual.

Por lo anterior las etapas de la construcción de la infografía de la tarea integradora, que iniciaron con la recolección de información en su comunidad, y terminó con la edición y reedición en la que analizaron cada palabra, color, imagen y ubicación de los elementos, tienen un papel central en los cambios porcentuales. Así, el grupo evidenció en producción infográfica la integración las reglas o leyes que guían la percepción de los colores, las formas o dimensiones y desde las cuales se propicia un orden en la información tal y como lo proponen Lomas y Osoro (1993), al igual que se evidenció la comprensión y apropiación en el Pos-test.

Ahora bien, como instancia final de este análisis donde se determinó la incidencia de la SD en la comprensión lectora y una movilidad significativa en cada una de las dimensiones, se concluye ratificando la importancia de la enseñanza del lenguaje desde el enfoque comunicativo con diferentes tipologías textuales como las tratadas en esta investigación con el uso multimodal y discontinuo, atendiendo al contexto real de los estudiantes logrará fortalecer las competencias comunicativas. De allí que haber abordado el texto expositivo discontinuo tipo infografía haya posibilitado como lo exponen Kress y Van Leeuwen, 2001, el uso de varios sistemas y recursos semióticos, la lectura de diferentes signos en los contextos sociales concretos y la interpretación de diversos códigos, imágenes, colores, tamaños en sus posibles combinaciones, diseños y significaciones desde la utilidad, la visualidad y la concordancia de la misma.

Se evidencia a su vez la necesidad de maestros que reflexionen su práctica de enseñanza con el objetivo de replantear estrategias y generar rupturas que actualicen la formación y el quehacer

docente. A continuación, la maestra investigadora presenta el análisis de su práctica durante la implementación de la SD.

4.2 Análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje

En este apartado se presenta el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora, el cual consiste en un conjunto de reflexiones en relación con la enseñanza del lenguaje durante la implementación de la SD. Tal análisis, se realiza con base en lo registrado en el diario de campo de la docente investigadora en cada una de las sesiones, y en contraste con la descripción que realizó de una clase prototipo inicial de la misma docente antes de la investigación.

Con base en los registros de los diarios de campo y en la clase prototipo, se encontraron con relevancia algunas de las categorías conceptuales propuestas inicialmente sobre la práctica reflexiva. Así, en primera instancia, el mayor promedio de aparición lo lleva la categoría de “Autoanálisis”, entendida como los diferentes cuestionamientos que surgen de la práctica y los estados por los que atraviesa la docente. En segundo lugar, se presenta la categoría de “Estrategias de enseñanza del lenguaje” definida como las actividades y materiales didácticos que utiliza la docente para enseñar lenguaje. En tercer lugar, se encuentra la categoría de “Rupturas”, entendida como una referencia a las acciones de la docente encaminadas a modificar sus rutinas como consecuencia de las situaciones que se presentan en el contexto del aula. En los últimos lugares, se tienen las categorías de “Dominio disciplinar en lenguaje”, “Planeación en lenguaje” y “Evaluación del lenguaje”.

4.2.1 Reflexión sobre las categorías

4.2.1.1 Fase de preparación

Para empezar, se presenta el análisis de las categorías encontradas en la fase de preparación de la secuencia didáctica, la cual inicia con la planeación y se extiende hasta la construcción de un contrato didáctico que propicie un ambiente de enseñanza y aprendizaje en el que la maestra y los estudiantes se apropian de su rol específico en cada una de las actividades.

Esta fase consta en lo particular de una sesión que se desarrolló durante 4 clases en un total de 6 horas. Durante el desarrollo de las actividades de esta fase de la secuencia didáctica, lo primero que se destaca en la práctica de aula de la docente es el “Autoanálisis”, la cual se torna relevante en la manera de planear. Pues llevó al aula una secuencia didáctica diseñada desde su autonomía, que diversificaba los planes de estudio de la institución, y se alejaba de los libros de texto de uso obligatorio por ser una institución focalizada y con jornada única, aunque conservaba la apuesta hacia el desarrollo de las mismas competencias comunicativas. Así, se corroboró desde Perrenoud (2001) como el ejercicio reflexivo propició cambios en la manera de hacer la transposición didáctica, los recursos que se llevan al aula y la forma de orientar las clases del saber que se enseña.

Por lo anterior, emerge la categoría de “Rupturas”, pues muchas de las acciones que se proponen de entrada en la primera sesión de la SD, difieren de la clase prototipo. “Cuando ingresé a la maestría también había acabado de ingresar a laborar como docente, por lo que poseía poca autonomía en la planeación y seguía los planes diseñados por la institución educativa” (fragmento del diario de campo). Se evidencia así un cambio en la “Planeación en

lenguaje”, ya que se enfoca de manera específica en el contexto de los estudiantes y sus características socio-culturales.

Ahora bien, la sesión se inauguró con la llegada al aula de una pareja de expertos de la CARDER (Corporación Autónoma Regional de Risaralda) quienes dieron una charla orientada principalmente al cuidado medio ambiental. Para el caso, se propició una situación en la que el rol de la maestra cambió totalmente pues ahora también hacía parte del público y seguía las orientaciones de los conferencistas de la CARDER. Los estudiantes se mostraron sorprendidos al ver cómo la maestra ahora estaba entre ellos y lejos del paradigma tradicional de ser superior a ellos, “Llevar al aula otras voces reales como la de los expertos de la CARDER, permitió que mi rol de maestra cambiara y durante la intervención de ellos pude ver la clase desde la óptica de un estudiante y permitir a los estudiantes interactuar libremente con ellos, sin mi intervención o presión de una nota de participación en clase” (fragmento del diario de campo). De esta manera, una nueva categoría se presenta relacionada con las “Estrategias de enseñanza del lenguaje”, pues se buscó propiciar acciones que motivaran a los estudiantes y los involucrara directamente con la tarea integradora.

En relación con la presentación de la SD a través de la escalera de objetivos de cada una de las sesiones, es preciso indicar que ésta dio lugar para que se rompiera la cotidianidad propia de las clases, y se cambiaran las estrategias de revisión y apropiación de los avances, una situación del todo nueva pues la docente reconoce que anterior a la implementación de la SD no exponía a los estudiantes los objetivos de las actividades. “Anterior a la SD no presentaba los objetivos de la clase, todo se hacía por la nota y pasar y no con una meta relacionada con el desarrollo de competencias” (fragmento del diario de campo).

4.2.1.2 Fase de desarrollo

Esta fase corresponde a las sesiones 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Durante su implementación la docente encontró algunos aspectos repetitivos de su práctica de enseñanza que propiciaban un ambiente de monotonía al inicio de las clases, pues los estudiantes ya estaban acostumbrados al llamado de asistencia de la docente, por lo que ingresaban usando sus celulares y con apariencia de desinterés a ubicarse cada uno en su silla. La maestra señala en su diario de campo:

“Evidencio algunas actividades repetitivas y mecánicas como el llamado de asistencia siempre al inicio de clase, esto ha generado que los estudiantes lleguen directamente a sentarse usando sus celulares y así se distraigan desde el principio de clase” (fragmento del diario de campo). En momentos como este fue cuando la docente investigadora vio reflejado lo propuesto por Schön (1987), cuando el autor plantea la reflexión en la acción como la actividad fundamental para cuestionar de manera crítica el actuar, comprender el problema, tomar decisiones y plantear las estrategias de solución.

Por esto, a medida que avanzaba en las sesiones y el constante “Autoanálisis”, se percató de las acciones repetitivas y propone otras estrategias para cumplir con el requerimiento institucional, pues al conocer a cada uno de los estudiantes ya no se hace necesario pasar lista de manera que, por medio de la observación, ella ya sabía quién no había asistido a clase. “Destaco que ahora las actividades de seguimiento y normatividad del colegio como el llamado de asistencia y el registro de llegadas tarde, lo hago a medida que los estudiantes están en las actividades, lo que permite eliminar estos aspectos monótonos de la clase” (fragmento del diario de campo). En efecto, tal situación da lugar para que la docente se encontrara con una “Ruptura” en su práctica.

Otro aspecto repetitivo de la práctica de la docente coincidió con la ansiedad constante que se manifestaba en ella, luego de percatarse de la ralentización que caracterizaba el trabajo de los estudiantes, lo que le llevaba a dejar de lado el reconocimiento de los diferentes procesos de los estudiantes. De igual manera, tal ansiedad aumentaba cuando veía que ya iban varias horas y clases dedicadas a cada tarea de la sesión. “Me siento muy preocupada pues ya llevamos varios meses en la aplicación de la SD, creo que es demasiado tiempo, los estudiantes ya me han dicho <seguimos con lo mismo>, espero que eso no afecte su proceso de comprensión” (fragmento del diario de campo). A su vez, esta ansiedad propició un continuo autoanálisis y la reflexión de la práctica.

Por otra parte, se advierte que “como docente, en cada clase revisaba constantemente la planeación de cada una de las actividades de la SD, pues buscaba no olvidar cada uno de los detalles planeados, pero considero que eso me hacía ver con algo de inseguridad ante los estudiantes. Esto, a su vez me permitió orientar cada una de las clases en tres momentos, agregando un momento de conclusiones del proceso”. En efecto, tal situación se relaciona con la categoría “Planeación en lenguaje”, pues la continua revisión se debía al cambio de paradigma que atravesaba la docente y que se veía representado en la estructura de su clase. “La enseñanza centrada en contenidos” no es el centro de atención en la “Planeación en lenguaje”.

Así mismo, en esta fase también emerge la categoría “Estrategias de enseñanza del lenguaje” evidenciada luego de contrastar con la clase prototipo y la manera como la docente se centraba en los contenidos, especialmente en una sola tipología textual y la gramática, mediados por el libro de texto de lengua castellana, el uso de dispositivos didácticos no pensados en el contexto y clases sin conclusiones o procesos de metacognición. Por lo demás, la docente centraba el proceso de enseñanza principalmente con talleres de preguntas y reflexiones, repaso de los temas, mapas

conceptuales, cuadros comparativos, esquemas, conversatorios y exposiciones, pero estas actividades no estaban encadenadas y muchos menos guiadas por unos objetivos en común.

De esta manera, la docente reconoce que la mayor apuesta de la SD era buscar la innovación en las actividades al llevar al aula el trabajo de la comunicación visual e iconográfica, hecho que ya genera “Ruptura” en “La planeación en lenguaje”. De allí que se haya evidenciado por parte de la maestra, como en las actividades que implicaban la lectura de imágenes, se convirtieron en acciones de mayor productividad para los estudiantes. “Elaboramos en conjunto el contrato didáctico desde la proyección de imágenes, lo cual posibilitó que los estudiantes las relacionaran con actividades propias de su acontecer en el aula de clase. Aquí se hizo necesario explicarles las diferencias de éste con el pacto de aula que orienta normas de comportamiento, pues algunos en lo que decían sobre lo que había que agregar al contrato sugerían normas de convivencia” (fragmento del diario de campo).

Es necesario para alcanzar los desempeños en las competencias, reconocer ciertos temas y desde allí, algunas categorías que desde la primaria se trabajan. Sin embargo, en la planeación y desarrollo de la SD, la maestra buscó que los estudiantes se acercaran de una manera diferente para que le encontraran la función que cumplen en su comunicación diaria. De allí que la imagen, la señalética, la iconografía y el color acompañaron cada una de las sesiones, lo que, según la maestra, ayudó a que los estudiantes siguieran involucrados de manera activa en el proceso, encontraran sentido y significado a las acciones de formación, representaran su realidad y desarrollaran propuestas interpretativas y diálogo en relación con los textos, tal y como se dio con el trabajo del libro álbum. “El trasladar la clase a la biblioteca y trabajar desde sus diferentes sentidos resultó muy significativo pues los estudiantes se mostraron dispuestos a hacer algo nuevo, además, antes no habían trabajado con los libros álbum y estos textos han sido de su

entero agrado, pues de manera crítica reflexionan sobre la intención de los autores con estos textos. Ellos llegaron a la conclusión de como un texto narrativo también se ayuda de las imágenes y el color para relatar la historia” (fragmento del diario de campo). Además, “pude ver durante la actividad cómo los estudiantes sintieron una conexión con los libros álbum, y hacían constantes asociaciones entre las imágenes y el contenido escrito, es más, varios estudiantes eligieron libros que solo contenían imágenes y pudieron recrear la historia que se contaba a través de ellos” (fragmento del diario de campo).

En relación con la enseñanza de la gramática de la lengua castellana se evidencia que las diferentes actividades propiciaron que los textos y su comprensión fueran el centro de atención y en su análisis surgiera el estudio de las categorías y el reconocimiento de su función y su uso. Los mismos estudiantes declararon que se les hizo más fácil entender temas que habían visto desde la primaria, a partir del uso de las imágenes y los videos, además hacen énfasis en cómo el trabajo en equipo les ayudó con el aprendizaje de varios conceptos. Lo anterior se relaciona con el cambio que notó la maestra en el desarrollo de la clase. “Desde mi experiencia puedo afirmar que seguiré integrando a la enseñanza de las categorías gramaticales tanto la imagen como el sonido y el video, pues noté en los estudiantes una mayor disposición para el análisis de éstas en los textos” (fragmento del diario de campo).

Por otra parte, las imágenes ayudaron a diferenciar las tipologías textuales y explicitar algunos vacíos conceptuales. “Los estudiantes confundían anuncio publicitario con el nombre o aviso de entrada a un local comercial, por lo que se me hizo necesario profundizar más en este tipo de texto y agregar la diferenciación entre un aviso y un afiche publicitario desde su intención comunicativa y sus elementos” (fragmento del diario de campo).

En relación con el uso de la imagen en contexto, la maestra reconoce que ello significó la comprensión del lado del goce y el disfrute como el trabajo con señalética e iconografía en colegios y barrios donde se movilizan a diario. Los estudiantes le manifiestan a la docente que desde pequeños les habían enseñado las señales de tránsito y las señaléticas de los lugares públicos que visitaban en él, pero no se habían detenido a pensar o reflexionar sobre ellas como convenciones sociales y la importancia que se conozca colectivamente.

Por lo que se refiere a las actividades con los textos que ven en sus redes sociales como fueron los famosos “memes”, la maestra reconoce la importancia de trabajar la imagen y agregar los intereses de los estudiantes, lo que ellos día a día ven. “Evidencio el cambio de actitud de los estudiantes y cómo se divierten y se sienten motivados al trabajar con los textos que encuentran en su diario vivir como lo son los memes de las redes sociales” (fragmento del diario de campo). Hay que mencionar además que “durante la discusión final, los estudiantes concluyeron sobre la importancia de la infografía por integrar la imagen y el texto, debido a que se ayuda para la comprensión de un texto, y a su vez, apoya a que la imagen no vaya a tener una interpretación diferente a la que el autor desea. Cuando escucho en los estudiantes estas expresiones, encuentro que la SD sí ha generado cambios conceptuales en su imaginario”.

Con respecto a la categoría “Evaluación en lenguaje”, la docente reconoce que antes de la SD, “la hacía por cada estudiante y consistía en un proceso constante que llevaba a una nota final, sacaba una nota en cada clase por lo general, e incluía heteroevaluación y autoevaluación al final del periodo”. Además, la evaluación no integraba procesos de metacognición, y se situaba específicamente en acciones sumativas que no permitían al estudiante reflexionar su proceso de aprendizaje, ni indagar por aspectos comportamentales. “En lo relacionado con la evaluación, hasta el momento descubro que no he estado preocupada por la revisión del cuaderno o de la carpeta,

debido a que el acompañamiento me permite reconocer el proceso que lleva cada estudiante” (fragmento del diario de campo).

Por otra parte, gracias a la planificación orientada de la SD y guiada a través de la línea de tiempo y objetivos, la docente controló el proceso y guió a los estudiantes en espacios de retroalimentación. “Cuando regresamos de las vacaciones y tuve que hacer un resumen de lo que llevamos de la SD, gracias a la línea del tiempo, los estudiantes logran evocar lo que se ha realizado y logrado. Es una muy buena estrategia de control del proceso” (fragmento del diario de campo). Así mismo, la docente propició espacios para la reflexión del proceso de aprendizaje, además de la construcción de conclusiones generales en grupo, por lo cual, se evidencia una “Ruptura” en el proceso de enseñanza del lenguaje por parte de la maestra investigadora, pues antes no se permitían tales situaciones en su aula.

En el caso de la categoría “Estrategias de enseñanza del lenguaje” durante la fase de desarrollo, la maestra tenía planeadas actividades que requerían del uso de la sala de sistemas de la institución, a la cual no fue posible acceder. Así, y con el fin de avanzar en el proceso, se tuvo que buscar nuevas estrategias como llevar la información impresa o que cada estudiante buscara la información desde su celular a pesar de la baja conectividad de la red de la institución. “Para esta sesión se requería de la sala de sistemas, sin embargo, ante la ocupación de ésta en las asignaturas afines, y con el fin de seguir el proceso, se cambió la actividad y se le llevó a los estudiantes la información teórica impresa para que preparen las exposiciones. Debo tener en cuenta esto para las próximas sesiones que implican el uso de las TIC” (fragmento del diario de campo).

Una de las estrategias que más llamó la atención de los estudiantes fue la salida de campo, sin embargo, desde la mirada de la docente, aquella era uno de los grandes miedos a superar, pues

salir con los estudiantes de la institución incrementaba el grado de responsabilidad que como maestra se tiene sobre cada uno de ellos. “Le he tenido demasiado temor a las salidas pedagógicas por la gran responsabilidad que éstas conllevan, entonces durante todo el recorrido estuve muy ansiosa” (fragmento del diario de campo), expresa la maestra en su diario de campo. “En la mayoría del tiempo como docente se tiene miedo a salir del aula y utilizar otros espacios de la institución, sin embargo, en este caso en el que los estudiantes están empoderados de su trabajo de manera autónoma y están enfocados a unos objetivos, se evidenció que disfrutaron hacer lectura de su propia institución al buscar la señalética de éste” (fragmento del diario de campo).

No obstante, la maestra en su reflexión ha encontrado que llevar esta estrategia al área de lenguaje ha hecho que cobre vida aquello de lo que se habla en el aula. Por lo mismo, teorías gramaticales, texto expositivo, iconografía y comunicación visual adquieren sentido más allá de su condición de contenido temático, luego que las visitas realizadas se llevaron a cabo en los mismos ambientes en que los estudiantes caminaban todos los días.

Durante esta fase se demostró cómo la maestra se convirtió en una guía para sus estudiantes, pues su papel finalmente se centró más en direccionar y solucionar dudas que en dictar una clase. “Durante el desarrollo de diferentes actividades, tuve que designar líderes en cada grupo para que explicaran lo que debían hacer”. “Algunos estudiantes se notaban confundidos con la diferenciación de la iconografía, entonces invité a los estudiantes que ya tenían la noción del significado para que explicarán a los demás” (fragmento del diario de campo). Y es que considerando que hay momentos en que todos los grupos tienen dudas al mismo tiempo, la docente optó por apoyarse en aquellos estudiantes que evidencian las competencias de manera

relevante, de allí que ellos pudieran explicar a sus compañeros las dinámicas y tareas de clase, posibilitando el trabajo entre pares.

En concordancia con la categoría “Dominio disciplinar en lenguaje”, la maestra reconoce que gracias a los seminarios de la maestría y a todas las lecturas realizadas durante la investigación, el manejo de los temas y sus posibilidades didácticas se han incrementado de manera significativa, lo que le ha ayudado notablemente en proponer soluciones a las preguntas de los estudiantes y a mejorar su disposición hacia el aprendizaje. “A medida que avanzaba en las sesiones me sentía más segura en las respuestas que daba a los estudiantes sobre la infografía, esto gracias a la lectura y profundización en esta tipología textual” (fragmento del diario de campo).

Lo anterior supone una garantía sobre el cambio que ha dado la maestra en su transición formativa desde la licenciatura a la maestría, pues en el posgrado ha profundizado en ciertas competencias y tipologías textuales que antes sólo estudió de manera simple y general. De esta manera la maestra enriquece como sostiene Perrenoud (2001) la profesionalización de su ejercicio poniendo en juego los conocimientos del saber que enseña.

En lo que refiere a la categoría de “Evaluación en lenguaje”, esta se dio a través de todo el proceso y durante todas las fases, por ende, es la categoría sobre la que experimenta un mayor cambio la docente. De esta manera, se pudo construir un conocimiento específico de cada estudiante, vinculado a su trabajo individual y grupal. Al final los mismos estudiantes reconocieron una serie de transformaciones, pues estaban acostumbrados a que en cada clase se sacaba una nota, hecho que difiere de lo hecho hasta entonces pues ya para el caso se acordó sacar una menor cantidad de notas, y cada una soportada en un conjunto de actividades y

procesos. Por lo mismo, poco a poco se alejaron de la evaluación sumativa, lo que permitió demostrar que habían cumplido el objetivo de la sesión al evidenciar los indicadores de competencia.

4.2.1.3 Fase de evaluación

Durante la implementación de las sesiones 11, 12 y 13 que conformaban la fase de evaluación, la docente evidencia por medio de su “Autoanálisis” que su actitud en el desarrollo de las clases no solo ha cambiado con el grupo con el cual se relaciona la investigación directamente, sino con los demás grupos de la institución que tiene asignados, pues su planeación de los dos últimos periodos académicos la hizo sobre la base de secuencias didácticas con objetivos claros, y su sistema de evaluación por competencias se ha centrado en los procesos; mas no en dejar constancia del trabajo de cada clase con una nota. “Ahora trato en todos los otros grados de trabajar las competencias a través de objetivos y de actividades articuladas, como en el caso de la asignatura de lectura y producción textual con grado 10 y 11, con los que estoy realizando una SD corta de producción de texto narrativo, y con los grados 7°, quienes participan de una SD orientada a la producción de comic” (fragmento del diario de campo).

Se debe agregar que la maestra finaliza su trabajo motivada al ver que su investigación con los estudiantes de grado noveno ha sido foco de reconocimiento en la institución, y ha impulsado a otros maestros al trabajo con base a este tipo de proyectos, por lo que se espera que para el próximo año académico la comunidad estudiantil se vea beneficiada en diferentes áreas a partir del trabajo con secuencias didácticas y proyectos de aula. “La maestra de un programa flexible que hay en la institución se interesa en conocer mi propuesta de trabajo con la SD para aplicarlo con el grupo “Caminar 2”, quienes cursan 8 y 9, por lo que le expongo la secuencia y ella

advierde la relación que tiene con el enfoque comunicativo, pues siempre lo hace desde los libros de texto, entonces se ha motivado a trabajar e implementar la SD con sus estudiantes”

(fragmento del diario de campo).

Al finalizar la secuencia, la docente reflexiona sobre el factor tiempo y cómo éste siempre fue su principal preocupación. “Siento que el desarrollo de estas sesiones no se dio tal y como lo había planeado pues debido a la extensión del calendario académico escolar que terminaba, tuve que modificar las actividades para cumplir los objetivos y poder exponer en la feria del medio ambiente” (fragmento del diario de campo). Por lo demás, las afectaciones al cronograma de trabajo se dan debido a que el ritmo en que operan las instituciones educativas se ve interrumpido por actividades de tipo sindical, capacitaciones de diferentes entidades para los estudiantes, actividades de intervención escolar, entre otros muchos eventos que ocupan el tiempo de las asignaturas y luego no hay forma de recuperación.

Finalmente, la SD ha sido un ejercicio significativo para los estudiantes y la docente investigadora, que, desde la generación del contrato didáctico hasta las exposiciones de infografías en la feria del medio ambiente, permitió rupturas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. “Reconozco que, a través de las actividades articuladas, los estudiantes llegan a mejores conclusiones las cuales, en muchos casos, se adelantan en el proceso regular sin tener que dar las explicaciones, son más autónomos” (fragmento del diario de campo), hecho que, posteriormente, permitió proyectar nuevas actividades en próximos periodos orientadas al fortalecimiento de la comprensión de lectura.

5. Conclusiones

En el presente capítulo se presentan las principales conclusiones resultado del proceso de implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo, orientada al fortalecimiento de la comprensión de texto expositivo tipo infografía. A la par, se sintetizan las conclusiones específicas producto del análisis de los resultados estadigráficos, y la reflexión de la práctica de enseñanza del lenguaje de la docente investigadora.

Para empezar, se hace preciso indicar que luego de contrastar las pruebas Pre-test y Pos-test, se encontró un avance positivo de movilidad entre estas, validado por el estadígrafo *T-student*. Tal situación, permite admitir la certeza de la hipótesis de trabajo y, por efecto, confirmar que la secuencia didáctica incidió significativamente en la comprensión de lectura de texto expositivo discontinuo tipo infografía en los estudiantes de grado noveno de la institución educativa Francisco de Paula Santander. Por lo demás, se alcanza el objetivo de determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la comprensión de lectura.

En relación con los resultados evidenciados en la prueba Pre-test, se encontró que el desempeño de los estudiantes en las diferentes dimensiones analizadas presentaba dificultades y se ubicaba en mayor porcentaje en los niveles medio y bajo. Allí destacan la dimensión “Comunicación visual e iconográfica” y la dimensión “Estructura del texto y dinámica interna” como las de menor desempeño. Ello corresponde con lo aportado por Valle (2018), quien en su investigación encontró resultados similares en cuanto al desempeño de los estudiantes en la prueba inicial de comprensión de textos discontinuos.

De manera más puntual, con respecto a la dimensión “estructura del texto y dinámica interna”, se encontró en la prueba Pre-test que los estudiantes no estaban relacionados con el tipo

de texto de la infografía y con los elementos que la componen. Tal situación concuerda con lo propuesto por Delgado y Uchima (2017), quienes, en su investigación, basada en la comprensión del texto discontinuo, exponen que el uso de este tipo de textos en las aulas es casi nulo, por lo que desconocen los elementos de este tipo de textos que son de alta circulación social y a los que se encuentran expuestos en su diario vivir.

En los resultados del Pre-test de la dimensión “lingüística textual”, los estudiantes mostraron un mejor desempeño si se compara con las demás dimensiones, aunque se evidenciaron dificultades en el reconocimiento de la función y la significación de algunas palabras en el texto. Estos resultados concuerdan con la prevalencia que se ha dado al proceso de enseñanza de la gramática desvinculada de su contexto de uso (Delgado y Uchima, 2017).

Por otro lado, el diseño de la secuencia didáctica desde un enfoque comunicativo posibilitó el encuentro con diferentes tipologías textuales que circulan en el entorno en que interactúan diariamente los estudiantes, por lo que se abordaron textos continuos y discontinuos en situaciones reales de comunicación. Esto permitió distanciarse de la práctica tradicional de enseñanza en la que se privilegia el texto narrativo y las planeaciones que no tienen en cuenta los intereses y el contexto social de los estudiantes.

La implementación de las actividades de la secuencia didáctica organizada en tres fases (planeación, desarrollo y evaluación), permitió la construcción de conocimiento de manera conjunta entre el grupo y la docente investigadora, guiados por un objetivo claro y definido por un contrato didáctico donde primó el trabajo colaborativo. De igual manera, la participación activa de los estudiantes en un ambiente multimodal propició el fortalecimiento de la comprensión textual, pues se favoreció el acercamiento de los estudiantes a diferentes tipos de

textos discontinuos vinculados a su contexto social, hecho que ayudó, posteriormente, a identificar, interpretar y relacionar los diferentes sistemas de simbolización.

En relación con el texto elegido para el análisis, se concluye que la infografía es un recurso que posibilita mejorar la comprensión de diferentes temáticas. Llevarlo al aula supone una forma distinta de ilustrar el conocimiento en distintas áreas del conocimiento, y un mecanismo de potenciar el aprendizaje en coherencia con los gustos e intereses de los estudiantes. Como resultado, la implementación de la SD permitió evidenciar como los estudiantes mejoraron el descubrimiento y uso de nueva información, optimizaron su capacidad de síntesis, ampliaron su capacidad de interpretación de signos, símbolos e imágenes y potenciaron sus habilidades de producción a partir de lo aprendido.

Con respecto a los resultados evidenciados en el Pos-test, se encuentra que en todas las dimensiones y sus indicadores se dieron cambios significativos, de allí que se haya validado la hipótesis de trabajo propuesta inicialmente. Se destacan la dimensión “Estructura del texto y/o dinámica interna” y “Comunicación visual e iconográfica” como las de mayor cambio paramétrico en el desempeño de los estudiantes. Los resultados permiten identificar que, si bien fueron las de mayor avance en el Pos-test, también fueron las de menores desempeños en la prueba inicial, lo que indica que los estudiantes lograron superar las dificultades que presentaban respecto al reconocimiento de los elementos propios de la infografía y del contexto de lectura al que se vinculan.

Ahora bien, los resultados del Pos-test evidenciaron igualmente cambios significativos en el indicador “Sintaxis de la imagen” y “Pragmática de los usos iconográficos”, segmento en el que se dio lugar al análisis de los elementos semióticos propios del texto expositivo discontinuo tipo

infografía, hecho que pone en paralelo el trabajo con la tendencia investigativa que se realiza actualmente bajo la etiqueta de la multimodalidad, concepto abanderado por los investigadores Günter Kress y Van Leeuwen (2001), y referido al uso de varios sistemas y recursos semiológicos como los códigos, las imágenes, los colores, los diferentes tamaños y en sus posibles combinaciones, diseños y significaciones. A su vez, el mejoramiento en tales dimensiones se relaciona con lo expuesto por Rincón (2016) en su investigación, quien a partir de la infografía evidenció que los alumnos podían mejorar la interpretación de situaciones comunicativas por medio de la unión de texto e imagen.

En lo que respecta a práctica de enseñanza, se encontraron una serie de transformaciones sobre la orientación que se ha hecho del lenguaje, y que se tornaron evidentes desde el momento en que inició la planeación de la SD y durante la implementación de las diferentes sesiones. Así, al contrastar los registros del diario de campo con la clase prototipo inicial, la docente encontró reflexiones alrededor de diferentes categorías como el “autoanálisis”, las “estrategias de enseñanza del lenguaje”, la “planeación y evaluación en lenguaje”, además de las diferentes rupturas que presentó durante el proceso.

Es así como la maestra reconoció cambios en su práctica, especialmente en lo que refiere a las categorías de autonomía y rupturas de las acciones convencionales de la docente en el aula, a lo cual se adicionan cambios en la planeación de las clases de lenguaje en lo referente a orientaciones y uso de recursos.

La docente advierte que la transformación de su rol es comparable al paso que se podría evidenciar entre una “dictadora de clase” a una “guía que acompaña un proceso”, hecho que le permite alejarse de la idea de medir un proceso con una nota por cada encuentro, sin tener en

cuenta las diferencias de los estudiantes en los desempeños de sus competencias. En relación con la evaluación, la docente advierte sobre una ruptura con los métodos tradicionales, y ello, luego de lograr relacionar de manera integral la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

6. Recomendaciones

Acorde con los resultados obtenidos en esta investigación, en la que se evidenció que es posible mejorar la comprensión lectora de texto expositivo discontinuo tipo infografía, luego de implementar una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, se torna viable compartir algunas recomendaciones para aquellos investigadores que deseen avanzar en la indagación rigurosa de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje:

En primer lugar, se recomienda impulsar el trabajo con el enfoque comunicativo, de manera que los estudiantes puedan dar sentido a los textos que circulan en su contexto de una manera amena y formativa. Por lo mismo, se sugiere llevar a cabo actividades que involucren textos multimodales adscritos a situaciones reales de comunicación.

Una segunda recomendación se orienta a la necesidad de implementar secuencias didácticas con actividades y sesiones con una finalidad propia que se articulen desde un objetivo general como es fortalecer la comprensión lectora y las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Por lo anterior, se recomienda explorar en el aula diferentes tipologías textuales adjuntas a los valores propios de la comunicación visual e iconográfica, de manera que los estudiantes, a través de la imagen, los videos, el color, los signos y los símbolos, desarrollen niveles de comprensión óptimos en cualquier momento y escenario de su vida. A su vez el texto expositivo teniendo en cuenta que es uno de lo más usado en el ámbito escolar.

Se sugiere, además, la implementación con diferentes grupos de secuencias de características similares a la que propone este trabajo, de manera que se pueda desarrollar la comprensión del texto expositivo discontinuo tipo infografía, y llevar al aula la multimodalidad desde los

primeros años de escuela, de manera que se potencie la capacidad de representar signos, símbolos e imágenes desde la infancia.

Seguidamente, se propone dar soporte teórico a la investigación a partir de la búsqueda y lectura de referentes en otras lenguas como el Inglés y el Alemán, debido a que gran parte de los autores especialistas e investigadores de la teoría multimodal son de procedencia sajona.

Se sugiere evaluar en la planeación la disponibilidad de espacios para el desarrollo de las actividades que requieran el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues no contar con los espacios y elementos necesarios, puede causar que una buena planeación tenga tropiezos y se afecten los objetivos.

Es importante recomendar el trabajo colaborativo entre diferentes áreas del conocimiento, es decir involucrar en proyectos investigativos de aula el apoyo de otros docentes, para que así se pueda construir conocimiento de manera integral.

Para finalizar, se exhorta a los docentes a reflexionar sobre su práctica pedagógica como hábito profesional, de manera que desde el autoanálisis se debata el alcance de la planeación y las estrategias de enseñanza y evaluación, conforme al mejoramiento de las competencias de los estudiantes.

7. Referencias bibliográficas

- Aceves, I. Mejía, R. (2015). El desarrollo de la literacidad en los niños. Repositorio institucional Instituto tecnológico y de estudios superiores de occidente. Guadalajara. México.
Recuperado de: <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3026/3%20-%20I%20Aceves%2C%20R%20Mejia.pdf?sequence=2>
- Achugar, E. (2012). Los textos discontinuos: ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA. INEE. Instituto nacional para la evaluación de la educación. México.
- Agosto, S. Álvarez, T. Mateo, M. Silva, P.y Uribe, G. (2017). Géneros discursivos y estrategias para redactar textos académicos en secundaria. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona.
- Aguirre, C. Menjívar, E. Morales, H. (2015). Elaboración de infografías: hacia el desarrollo de competencias del siglo XXI. Editorial Universidad Don Bosco. Bogotá, Colombia.
- Albar, P. (2016). Infografía didáctica como recurso de aprendizaje transversal y herramienta de cognición en educación en educación artística infantil y primaria. Trayectoria. Prácticas en Educación Artística No 4. ISSN: 2408-4468.P: 49-66.
- Álvarez, C. (2015). Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de la República dominicana. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Álvarez, T. (2010). Competencias básicas en escritura. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona.
- Andrés, Ané y Canet (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires

- Ángel, J. Baquero, M. Molano, F. (2015). Intervención para la comprensión lectora de gráficas estadísticas (ge) en estudiantes de grado noveno de la I.E.D. Alemania unificada. Tesis de Maestría, Colombia. Universidad de los Andes.
- Aristizábal, D. Loaiza, J. (2017). Telenovelas, un pretexto para leer textos: secuencia didáctica de enfoque socio-cultural, para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos, en estudiantes de grado noveno. (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Avendaño, W. Paz, L. Parada, A. (2016). Construcción de ciudadanía: un modelo para su desarrollo en la escuela. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v16n2/v16n2a07.pdf>
- Baptista, P. Fernández, C. Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A de C.V. 5 edición. México D.F.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita. Recuperado de:
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/haciaunmodelodeensenanzadela composicionescrita.pdf>
- Camps, A. (2003). Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Barcelona: GRAÓ.
- Carlino, P. Santana, P. (1996). Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación primaria. Visor, Dis, S.A. Madrid
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Enseñar Lengua. Barcelona: GRAÓ.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Paidós. Barcelona.
- Castaño, A. Pineda, M. (2015). La lectura como derecho en la formación de ciudadanía. Revista Académica e Institucional Páginas de la Universidad Católica de Pereira, número 96: p. 147-162.
- Castellanos, D. Romero, E. Trejos, J. (2017). Leer para comprender, comprender para construir. Una estrategia didáctica que usa los textos discontinuos en el mejoramiento de los niveles

- de la Comprensión Lectora. (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás, Villavicencio, Colombia.
- Castro, A. Páez, N. (2015). Las estrategias de comprensión textual y su eficacia en el aula. *Revista Rastros Rostros* 17.31: 77-84. Recuperado de:
<https://www.google.com/search?q=http%3A+%2F%2Fdx.doi.org%2F10.16925%2Fra.v17i31.1269&oq=http%3A+%2F%2Fdx.doi.org%2F10.16925%2Fra.v17i31.1269&aqs=chrome..69i57j69i58.38670j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Castro, C. Mendoza, R. (2019). los textos expositivos como estrategia didáctica para el fortalecimiento de los procesos de lectura en el área de ciencias naturales. (Tesis de maestría). Universidad de la Costa CUC, Barranquilla, Colombia.
- Cisneros, M. Pardo, N. (1996). Lenguaje y escritura, una visión interdisciplinaria. *Thesaurus*. Tomo L1. Número 2. Pág 378-389. Centro virtual Cervantes. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/51/TH_51_002_178_0.pdf
- Delgado, L. Uchima, D. (2017). Porque no son sólo cuentos... avisos publicitarios: una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de cuarto y quinto de la institución educativa Juan Hurtado de Belén de Umbría. (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (2001). Pasado, presente y futuro de los verbos leer y escribir. México: FCE
- Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. Recuperado de:
<https://www.google.com/search?q=leer+y+escribir+en+un+mundo+cambiante&oq=leer+y+escribir+en+&aqs=chrome.3.69i57j0l7.9215j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Flórez, M. Gordillo, A. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* N.º 53. Recuperado de:

<https://nosleemos.jimdofree.com/app/download/16820452525/NIVELES+DE+LECTURA.pdf?t=1530671211>

- García, D. (2014). Hacia una escuela participativa: estudio cualitativo de buenas prácticas de participación del alumnado en educación primaria y secundaria. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- García, C. (2016). El museo del cuento como herramienta didáctica y como performance en el contexto de las nuevas prácticas de lectura y escritura. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.23
- Guerra, D. Pinzón, L. (2014). Implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de educación básica secundaria de la institución educativa Locadio Salazar y la fundación Liceo Inglés. (Tesis de maestría) Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- Hymes, D. 1971. "Competence and performance in linguistic theory" Acquisition of languages: Models and methods. Ed. Huxley and E. Ingram. New York: Academic Press. 3-23
- ICFES. (2016). Informe Pruebas SABER 2012-2015. Recuperado de: www.icfesinteractivo.gov.co
- Inostroza, G. Jolibert, J. (2003). Aprender a formar niños lectores y escritores. Talleres de formación docente. Comunicaciones Noreste LTDA. Santiago de Chile, 2003.
- Jañez, Á. (2014). Efectos de las instrucciones de lectura sobre la comprensión y navegación de hipertextos en sujetos con bajo conocimiento de dominio. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Jolibert, J. Sraiki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Manantial, 1edición, Buenos Aires.
- Kintsch, W. Van Dijk. T (1978), Toward a Model of Text Comprehension and Production, Psychological Review, vol. 85, núm. 5, p. 363-394.

- Kress, G. Van Leeuwen T. (2001) Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication, Londres, Arnold; Introducción, p. 1-23
- Lagos, J. Rojas, D. Soza, A. Zepeda, S. (2012). Una aproximación semiótica empírica a la comprensión lectora. Universidad de Tarapacá. Chile. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0071-17132014000100005&script=sci_arttext
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura económica. México DF.
- Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Paidós. Barcelona.
- Lomas, C. Osorio, A, (1993). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- Lomas, C. Osoro, A. Tusón, A. (1997). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- MEN. (1994) ley general de educación. Recuperado en:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Imprenta Nacional de Colombia
- MEN. (2013) Plan Nacional de lectura y escritura. Recuperado de <http://mineducacion.gov.co>
- MEN. (2018). Informe índice sintético de calidad. Recuperado en:
https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2018/166001000395.pdf
- Mirzoeff, N. (2016). Cómo ver el mundo, una nueva introducción a la cultura visual. Ediciones Paidós. Barcelona.

- Múnera, L. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora apoyada en soportes icónicos y audiovisuales. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquía.
- Núñez, P. (2014). La construcción de ciudadanía en la escuela secundaria: convivencia, regulación, de la participación juvenil y nuevas dinámicas de desigualdad. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, año 10, número 9, enero a diciembre de 2014. Páginas 35-52. ISSN 1851-6297. ISSN en línea 2362-3349. Buenos Aires.
- OCDE. (2016). PISA resultados clave. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- Ospina, D. (2015). Del Educador Epimeteo al Prometeo: ampliar la zona de confort para visibilizar los saberes invisibles. *Revistas textos y sentidos*. Universidad Católica de Pereira. Pereira, Colombia. Recuperado de: <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/textosysentidos/article/view/2626/2565>
- Oyarzun, C. (2015). Propuesta curricular de secuencias didácticas en el ámbito disciplinar de lenguaje y comunicación para la formación docente en dichas materias de la enseñanza media en Chile desde metodologías emergentes del enfoque socioformativo basado en competencias. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Perales, M. Vega, N. (2016). La comprensión de múltiples textos: Perspectivas y posibilidades para la investigación transdisciplinar. *Revista signos, estudios de lingüística*. Chile. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5899179>
- Pérez, M. Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá D.C.: Secretaría de Educación Distrital.
- Pérez, J. Tejedor, S. (2016). Ideas para aprender a aprender, manual de innovación educativa y tecnología. Oberta UOC Publishing, SLU. Barcelona
- Pérez, M. Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Secretaría de educación distrital. Bogotá, Colombia.

- Pérez, M. Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. Bogotá. CERLAC.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Paris: ESF éditeur.
- Pilleux, M (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, N° 36, 2001, pp. 143-152. Recuperado de:
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010
- Rincón, G. (2006). *La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales*. Escuela de ciencias del lenguaje. Universidad del valle. Cali, Colombia.
- Rincón, O (2016). *La infografía educativa como herramienta didáctica*. Universidad pontificia bolivariana. Medellín, Antioquía. Recuperado de:
<https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2780>
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, Ironía y solidaridad*. Paidós. Barcelona.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós Barcelona.
- SOLÉ, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. 39 – 40.1 – 13.
- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Congreso mundial de lecto-escritura. Universidad de Barcelona.
- Unesco. (1984). *La interacción por medio del lenguaje*. Revista internacional de ciencias sociales. Investigaciones sociolingüísticas, estudios de casos y aplicaciones. Editorial: La RICS en chino, árabe y turco.

- Valero, J. (2000). La infografía de prensa. *Revista Latina de Comunicación Social*, vol. 3, núm. 30, junio, 2000. Laboratorio de Tecnologías de la Información y Nuevos Análisis de Comunicación Social. Canarias, España.
- Valero, J. (2008). La infografía digital en el ciberperiodismo. *Revista Latina de Comunicación social*, 63 página 492 a 504. Universidad de la Laguna. Tenerife.
- Valero, J. (2009). La transmisión de conocimiento a través de la infografía digital *Ámbitos*, núm. 18, 2009, pp. 51-63. Universidad de Sevilla, España.
- Valle, R. (2018). Los “Textos Discontinuos” en la comprensión lectora de estudiantes del tercer grado de primaria de la I.E.P. Enrique Espinosa, Rímac. (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
- Van Dijk, T. A. 2003. *Ideología y discurso*. Gedisa. Barcelona.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. Buenos Aires. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Anexos

Anexo 1: secuencia didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTO DISCONTINUO EXPOSITIVO TIPO INFOGRAFÍA

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- A. Nombre de la asignatura: Lengua castellana
- B. Nombre del docente: Jina Paola Gallego Ospina
- C. Grupo o grupos: Noveno A de la institución educativa Francisco de Paula Santander
- D. Fechas de la secuencia didáctica: del 1 de abril de 2019 a 8 de noviembre de 2019

OBJETIVO GENERAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Fortalecer la comprensión del texto expositivo discontinuo – infografía de estudiantes de grado noveno de una institución oficial.

FASE DE PLANEACIÓN O PREPARACIÓN

TAREA INTEGRADORA:

En el marco de la feria del medio ambiente que realiza la IE en el mes de septiembre de 2019, se pretende presentar un conjunto de infografías elaboradas por el grupo Noveno A, las cuales tienen como tema principal exponer la situación actual de la comuna Villavicencio de la ciudad de Pereira, en lo referente a los efectos que generan las distintas actividades económicas del sector en el medio ambiente. Los estudiantes realizarán investigación en la zona, recolectan información para crear las infografías expositivas, y ajustan la presentación de la misma información para que ésta permita llegar a diferentes tipos de público.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

- A. Promover la comprensión de la SD por parte de los estudiantes, a partir de la preparación de un contrato didáctico que contenga los acuerdos, compromisos, deberes y derechos de la maestra investigadora y de los estudiantes, para garantizar la ejecución de la secuencia didáctica en un ámbito de trabajo.
- B. Identificar la intención o propósito de las diferentes tipologías textuales y la intención del autor con el texto

- C.** Presentar las principales características del autor de un texto expositivo discontinuo tipo infografía, la función de éste y la posición que asume como experto.
- D.** Reconocer en los textos un público o destinatario y las marcas textuales que permiten identificarlo.
- E.** Distinguir la funcionalidad del título de un texto expositivo discontinuo tipo infografía.
- F.** Reconocer los subtítulos y su función en los textos expositivos discontinuos tipo infografía.
- G.** Analizar los bloques textuales, su relación con los recursos semióticos, su significación y función en la organización estructural de la infografía.
- H.** Identificar los pronombres, grupos nominales y referencias anafóricas, además de la función de cada uno en la infografía.
- I.** Relacionar conectores, conjunciones y expresiones conjuntivas en la infografía.
- J.** Reconocer los diferentes modos de enunciación y su función en la infografía.
- K.** Identificar la función y significación de la iconografía y señalética y de los signos, símbolos e iconos.
- L.** Conocer las posibilidades de sentido que suelen adicionar los colores a la información de una infografía.
- M.** Poner en práctica las competencias desarrolladas en las sesiones de la SD.

TIPOS DE CONTENIDO A ABORDAR

Contenidos conceptuales

- Texto expositivo: función, características, tipos, uso
- El texto continuo y discontinuo
- Contexto situacional: emisor, contenido del mensaje y finalidad del texto.
- Estructura del texto y dinámica interna: título, subtítulo, nociones textuales e icónicas
- Lingüística textual: sustitutos del lenguaje, conectores y modalizaciones
- La infografía: función, características
- Comunicación visual e iconográfica: la imagen, iconos, teoría del color, símbolos, signos y señalética.
- La reconstrucción del sentido procedimental.

- Concepto científico y la noción cotidiana.

Contenidos procedimentales

- A.** Comparación entre texto continuo y texto discontinuo
- B.** Clasificación de textos por su tipología (afiche publicitario, infografía...)
- C.** Observación, lectura y análisis de infografías
- D.** Reconocimiento de elementos iconográficos y su significación
- E.** Diferenciación de elementos particulares de la imagen e iconografía
- F.** Diseño, edición y reedición de una infografía
- G.** Discusión sobre la imagen, su función y su uso en la actualidad.

Contenidos actitudinales

- Trabajo colaborativo entre estudiantes
- Postura crítica y reflexiva frente al uso y función de la infografía
- Reflexión del proceso
- Valoración del trabajo propio y de los demás
- Reconocimiento del otro
- Escucha activa
- Respeto a la opinión o punto de vista de los otros
- Cumplimiento de normas y compromisos establecidos
- Imaginación empática
- Alteridad reflexiva
- Gestión del desarrollo personal
- Compromiso con el proyecto de vida

SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Aprendizaje colaborativo

De acuerdo con Holubec, Jonhson y Jonhson (1999) la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Así para cumplir los objetivos, se darán espacios de trabajo en pequeños grupos y otros para que cada estudiante construya su aporte al proyecto del grupo.

Construcción guiada del conocimiento

Según Coll (2004) la interacción de profesores y estudiantes en el aula permite la construcción y comprensión de los significados por medio de las actividades que despliegan, en una estructura de participación regulada conforme al logro de metas previstas por el docente.

Para la aplicación de esta estrategia didáctica se darán espacios de interacción entre maestro y estudiantes, el profesor hará preguntas, resolverá dudas, contextualizará las temáticas y, en conjunto, describirán experiencias con el fin de construir los conocimientos.

Organizadores gráficos:

Según Douglas, López y Padilla (2010) una de las estrategias para que un lector ponga en evidencia su comprensión consiste en ejercicios como el parafraseo, el resumen, contestar preguntas y organizar la información en diferentes estructuras, para lo que se presentan en la actualidad varias alternativas como son:

Mapa conceptual

Diseñar un mapa conceptual requiere un aprendizaje constructivo y significativo, ya que deben seleccionarse, jerarquizarse y relacionarse los conceptos clave de un texto.

Cuadro comparativo

Es aquel que consta de tantas columnas como elementos se quiera comparar. Cada columna se encabeza con el nombre del elemento y debajo de él se colocan sus características. Es importante recordar que siempre debe haber un criterio de comparación, aunque éste no esté explicitado en el cuadro (Menéndez y Palacios, 1994, p. 54).

Cuadro de doble entrada

Es aquel cuadro comparativo que tiene la propiedad de poder leerse en columnas (forma vertical) y en hileras o filas (forma horizontal), de modo tal que las columnas representan las entidades comparadas, mientras que las filas representan los criterios de comparación. (Menéndez y Palacios, 1994, p. 56)

Líneas de tiempo

Son aquellas líneas en las que se ubican los hechos de manera tal que la longitud de los segmentos resultantes sea proporcional al tiempo transcurrido. La línea que señala el transcurso del tiempo desde el pasado hacia el futuro se denomina diacrónica, y se dibuja en forma horizontal ubicando los hechos más antiguos a la izquierda. La línea que señala los hechos ocurridos simultáneamente se denomina sincrónica y se dibuja en forma vertical (Menéndez y Palacios, 1994, p. 59).

SESIÓN No 1: CONTEXTO GENERADOR

Fase	Presentación/preparación
Objetivos	Promover la comprensión de la SD por parte de los estudiantes, a partir de la preparación de un contrato didáctico que contenga los acuerdos, compromisos, deberes y derechos de la maestra investigadora y de los estudiantes, para garantizar la ejecución de la secuencia didáctica en un ámbito de trabajo.

Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante analiza imágenes que representan la vida escolar para la construcción del contrato didáctico. - El estudiante acepta sus derechos y deberes durante el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica. - El estudiante comprende la necesidad social de establecer acuerdos que guíen el trabajo y la convivencia.
--------------------	---

ACTIVIDADES DE INICIO

Saludo y bienvenida por parte de la maestra.

La primera sesión es el momento inaugural de la secuencia didáctica, razón por la cual, se ambienta el salón de clases con imágenes relacionadas con el cuidado del medio ambiente.

Para iniciar, se expone a los estudiantes en qué consiste la secuencia didáctica, sus fases, objetivos y competencias, conforme a lo que se pretende desarrollar en cada una de las sesiones. A la par, se expone el instrumento gráfico de la escala, y la razón por la cual se pide a cada uno que lleve consigo un modelo similar, en tanto que es una manera de controlar de manera concisa su avance.

Se presenta a los estudiantes la tarea integradora, la cual, para el caso, responde a una campaña informativa sobre los efectos en el medio ambiente de las actividades económicas de la comuna Villavicencio de la ciudad de Pereira, y que será presentada a partir de una serie de infografías en la feria del medio ambiente. Se explica a los estudiantes que para la elaboración de estas infografías se requiere de investigación en la comuna para recolectar la información y datos estadísticos necesarios sobre los negocios y empresas, además de las tareas de reciclaje, sistemas de eliminación de residuos y los posibles efectos sobre el medio ambiente que estas actividades generan.

ACTIVIDAD DE INGRESO

Visita de funcionarios de la CARDER quienes realizan con los estudiantes y la maestra una sensibilización ambiental, en ésta misma se conceptualiza términos como:

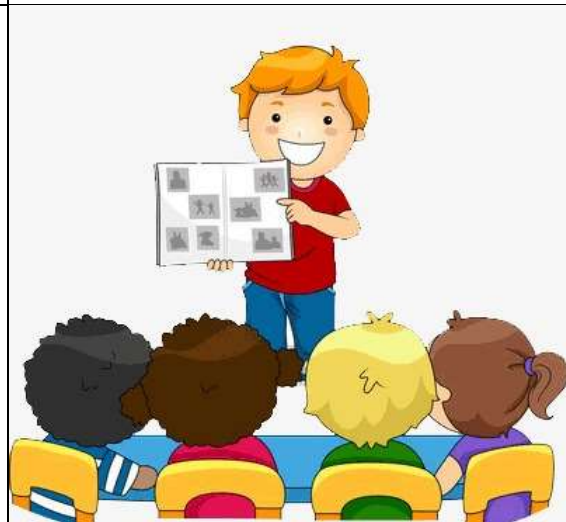
Sistema ambiental y sus componentes

- A.** Tipos de sistema ambiental
- B.** Residuos sólidos, clasificación y destino
- C.** Vertimientos

ACTIVIDAD 1

A continuación, se expone a los estudiantes una serie de imágenes impresas, éstas se ubican en una mesa en la mitad del salón, ante lo cual se pide a los estudiantes que en parejas pasen y tomen una de ellas.





Estas imágenes representan situaciones de la vida escolar en las que los estudiantes y el maestro llevan a cabo acciones propias a cada una de las tareas escolares (trabajo individual, trabajo colaborativo, maestro explicando o asesorando, estudiante participando en una mesa redonda, estudiante escribiendo, evaluación...). En función de lo expuesto, se pide a cada pareja que exponga lo que interpreta de la situación que se presenta en la imagen seleccionada, y explique cómo eso se ve en la vida real de su aula.

Después del análisis de las imágenes que tienen como objetivo resaltar situaciones que se presentan en el aula de clase, la maestra toma la voz y habla sobre la importancia de construir un contrato didáctico que guíe las actividades de la secuencia didáctica. Luego se procede a la elaboración de éste, estableciendo las normas que orientan el desarrollo de las actividades, la evaluación, la participación, el cumplimiento de las responsabilidades y el trabajo de la maestra y de los estudiantes durante toda la secuencia y en cada ejercicio de la tarea integradora.

Finalmente, se consignan los acuerdos en un documento firmado por todos los participantes.

Asimismo, se expone a los estudiantes que como muestra de la necesidad de tener un proceso de metacognición al final de cada sesión, se consignarán los objetivos alcanzados por el grupo en una escala de avances que estará ubicada en una pared. Además, de manera individual, cada estudiante tendrá un cuaderno que se convertirá en una bitácora donde debe realizar un proceso reflexivo y consignar el ejercicio metacognitivo de sus avances en la secuencia didáctica.

También se expone a los estudiantes que para dar cuenta del proceso que desarrollen en la secuencia, cada uno de ellos debe llevar consigo una carpeta o portafolio de evidencias para guardar allí los talleres y actividades de clase. Además, se pide a cada estudiante un cuadernillo de hojas de block y una caja de colores.

ACTIVIDAD 2

Presentación del documental “la isla de las flores” : <https://www.youtube.com/watch?v=9fEMHB9kksM>



Documental: La isla de las Flores (Español)

Luego de ver el documental, se realiza una serie de preguntas a los estudiantes que tienen como objetivo relacionar éste con el tema de la tarea integradora:

- A. ¿Cuál es el tema del documental?
- B. ¿Qué situaciones se presentan allí?
- C. ¿Qué imágenes les ha llamado más la atención y por qué?
- D. ¿Qué relación encuentran entre el video y el objetivo de la tarea integradora?

A continuación, se presentan las siguientes imágenes tomadas del vídeo, y se pide a los estudiantes que en grupos de cuatro estudiantes y desde sus conocimientos previos, analicen el significado de las imágenes y los elementos que más sobresalen o les llama la atención de éstas. Sus respuestas deben quedar consignadas por escrito.



Luego cada uno de los grupos expone sus respuestas en un conversatorio que tiene como fin, identificar conocimientos previos sobre los elementos de la infografía y la imagen.

Seguidamente la maestra realiza una primera presentación sobre el texto expositivo discontinuo tipo infografía, resaltando sus aspectos básicos y elementos más comunes. En este punto, se hace énfasis particular en que éste es el tipo de texto a desarrollar en la secuencia.

ACTIVIDAD 3

En grupos, los estudiantes responden las siguientes preguntas para finalmente socializarlas en plenaria:

- A. ¿En qué lugares o momentos han leído infografías?
- B. ¿Sobre qué temas han sido las infografías vistas?
- C. ¿Qué elementos o aspectos sobresalientes pueden mencionar de esas infografías?

Luego cada grupo escoge un vocero que exponga al grupo la información consignada en el cuadro, llegando a conclusiones sobre los ámbitos en que circula la infografía, los principales temas que se suelen abordar en la misma, y los principales elementos visuales que reconocen.

Para finalizar la sesión, se pide a cada estudiante que escriba en su bitácora una reflexión sobre lo aprendido en la sesión, y cuáles son las expectativas que le han surgido en relación con la SD, asimismo se consigna en la línea del tiempo los objetivos alcanzados en esta primera sesión.

En cada sesión y como ejercicio de metacognición, los estudiantes desarrollan un texto que combine imágenes y escritura, a partir del cual se explican los aprendizajes desarrollados y la manera en que puede relacionar estos con lo que ya sabía tanto en su vida académica como social.



NOTA: Se pide a los estudiantes traer a la próxima sesión revistas, periódicos, tijeras y pegante.

SESIÓN No 2: TIPOLOGÍAS TEXTUALES E INTENCIÓN DEL AUTOR

Fase	Realización o desarrollo
Objetivo	Identificar la intención o propósito de las diferentes tipologías textuales y la intención del autor con el texto.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante identifica la tipología del texto que lee. - El estudiante asocia el propósito o finalidad de un texto a su tipología. - El estudiante participa en las diferentes actividades de trabajo colaborativo.

La maestra recibe, saluda y da la bienvenida a los estudiantes y se dialoga sobre lo abordado en la sesión anterior. A partir de allí, se les presentan los objetivos de esta sesión.

ACTIVIDAD 1

Se forman grupos de 3 a 4 personas y a cada estudiante se le entrega una hoja en blanco. Se explica a los estudiantes que deben de hacer el recorrido por el “pabellón de la tipología textual”, allí los estudiantes

encontrarán tres tipos de texto: Un cuento (texto narrativo), un artículo de opinión (texto argumentativo), y una infografía (texto expositivo), todos estos textos abordan en el mismo tema. Se indica a los estudiantes que en el recorrido deben hacer la lectura de cada uno, tomar nota de los aspectos que consideran más relevantes en cada uno conforme al tema que abordan.

Luego del paso por el pabellón, cada grupo se reúne y discute sobre lo leído, contrastan la información que cada uno consignó y responden a las siguientes preguntas:

- A.** ¿Cuál es la intención o propósito de cada uno de los textos leídos?
- B.** ¿Cuál es la tipología textual a la que pertenece cada uno de los textos?
- C.** ¿Cómo presenta cada uno de los textos la información, qué estructura configura de manera interna a cada uno?
- D.** ¿Qué elementos tiene la infografía que no hay en los otros?

Cada grupo socializa sus respuestas y éstas son registradas por otro grupo en la siguiente rejilla.

TEXTO	INTENCIÓN O PROPÓSITO	TIPOLOGÍA TEXTUAL	ESTRUCTURA
1			
2			
3			
Expuesto por:		Revisado por:	

ACTIVIDAD 2

La maestra y los estudiantes conceptualizan en torno a las tipologías textuales a través del siguiente cuadro comparativo:

TIPOLOGÍAS TEXTUALES			
NOMINACIÓN TEXTUAL	FINALIDAD	MODELOS	ESTRUCTURAS
NARRATIVA	Relatar hechos reales o imaginarios. Cuentan qué ocurre.	Cuentos, mitos, leyendas, fábulas.	-Estado inicial -Fuerza de transformación -Estado resultante - Fuerza de reacción - Estado final
EXPOSITIVA	Desarrollar un tema o explican un concepto	Artículos científicos Textos científicos y académicos Infografías	Introducción Desarrollo Cierre/Conclusión
ARGUMENTATIVA	Defender o debatir sobre un tema, analizar un tema tomando una postura	Artículos de opinión, Ensayos Afiches publicitarios	Tesis, Argumentos o cuerpo argumentativo, reformulación de la tesis o conclusión.

Después de la conceptualización, cada grupo es exhortado a relacionar los textos leídos en el pabellón con los presentados en el cuadro comparativo y diligenciar el siguiente cuadro comparativo y responder las siguientes preguntas:

A. ¿Cuál es la importancia de conocer la clasificación textual?

B. ¿Cuál es la función en la vida académica de esta clasificación?

C. ¿Para qué sirve en la vida cotidiana conocer las diferentes tipologías textuales?

D. ¿Cómo se presentan estos tipos de textos en el entorno en que viven?

E. ¿Qué relación hay entre el tipo de texto y la intención de un autor?

TEXTO	TIPO DE TEXTO	AUTOR	PROPÓSITO DEL AUTOR	MODELO DE TEXTO
1				
2				
3				

Finalmente se da paso a la socialización de esta actividad a través de una corta exposición de cada grupo

ACTIVIDAD 3

Se divide el grupo en tres equipos y se les entrega tres pliegos de papel bond. Así, con ayuda de las imágenes recortadas de revistas y periódicos deben plasmar en cada cartel lo siguiente:

A. Un cuento o fábula

B. Un texto expositivo (descriptivo, instructivo o informativo)

C. Argumentar sobre un tema.

A continuación, cada grupo ubica sus producciones en la pared y es observada por los demás grupos. Luego de la observación cada grupo expone y explica cada uno de sus textos, al final de su exposición los demás grupos elaboran un cuadro de análisis QQQ entre la información que ellos infieren al observar y la intención que expresan los ponentes

TEXTO	QUÉ VEO	QUÉ NO VEO	QUÉ INFIERO
-------	---------	------------	-------------

NARRATIVO			
EXPOSITIVO			
ARGUMENTATIVO			
NOMBRE DE EXPONENTES:		ANALIZADO POR:	

Seguidamente un representante expone las conclusiones del contraste y los puntos en que convergen y divergen con los autores de los textos en cartel.

Finalmente, se realiza el ejercicio de metacognición al terminar la sesión, en la que cada estudiante toma una imagen de periódico o revista y la pega en una hoja de block y escribe el uso que haría de ella para la escritura de un texto, en cuál tipología lo usaría y cuál sería su intención comunicativa con ésta.

Se cierra la sesión en una plenaria donde se discute el alcance de lo realizado con los objetivos planteados y se registre lo logrado en la línea del tiempo.

Se pide a los estudiantes para la próxima sesión llevar marcadores de colores.

SESIÓN No 3: EL AUTOR DE UN TEXTO Y SU POSICIÓN COMO EXPERTO

Fase	Realización o desarrollo
Objetivo	Presentar las principales características del autor de un texto expositivo discontinuo tipo infografía, la función de éste y la posición que asume como experto.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante distingue en la infografía un emisor y la posición que éste asume como experto - El estudiante describe el emisor y la posición que éste asume en la infografía. - El estudiante coopera en la elaboración y preparación de exposiciones.

La maestra saluda a los estudiantes y da la bienvenida a otra sesión. A la par presenta los objetivos e indicadores de la sesión. Luego, hace un sondeo sobre lo llevado a cabo en la sesión anterior.

ACTIVIDAD 1

Se inicia con la conformación de equipos de trabajo para la primera actividad que consiste en la lectura y análisis de infografías creadas por diferentes organizaciones mundiales, nacionales y regionales dedicadas a la promoción y prevención en diferentes ámbitos (ONU, UNICEF, CARDER, OCDE...). Se entrega a cada estudiante un cuestionario y la infografía (que deben guardar en su portafolio) con las siguientes preguntas:

- A. ¿Quién es el autor de la infografía?
- B. ¿A qué se dedica el autor de la infografía?
- C. ¿Cuál es el tema que el autor trata en la infografía?
- D. ¿Para qué fue hecha la infografía?
- E. ¿Cuáles son los aspectos que más le llaman la atención de la infografía? ¿Por qué?
- F. ¿Qué significado tienen las imágenes que hay en la infografía y cómo se relacionan con la demás información?

Seguidamente, la maestra explica a los estudiantes en qué consisten los diagramas y su funcionalidad en el ámbito académico. Luego cada grupo elabora un diagrama en el que integre y exponga las respuestas del cuestionario anterior. Se da un tiempo para que cada grupo discuta y responda, luego exponen la infografía analizada y el diagrama.

ACTIVIDAD 2

En este punto se hace un acercamiento teórico al texto expositivo, sus características y tipos, los textos continuos y discontinuos, la infografía y sus principales características haciendo énfasis en el autor como un sujeto, organización o colectivo con una intención comunicativa.

Para ello se organizan los estudiantes en cinco subgrupos y, a cada uno de ellos, se le asigna un tema para que sea analizado y luego presentado en una exposición a través de una presentación de diapositivas, ayudándose de videos o imágenes. Es preciso indicar que el desarrollo de esta actividad, implica trasladar el grupo a la sala de sistemas de la institución para que se pueda realizar la consulta y preparación de su tema.

Temas a exponer:

- A. Texto expositivo y características
- B. Tipos de texto expositivo y estructura
- C. Texto continuo y discontinuo
- D. El autor de un texto expositivo y la intención comunicativa.

En el momento de las exposiciones cada grupo debe tomar nota de la información dada por el grupo expositor, y generar las preguntas que le surjan en relación con el tema para buscar en conjunto las respuestas a éstas. Igualmente, los expositores deben formular preguntas al auditorio como cierre de su presentación.

Al finalizar el ciclo de exposiciones, la maestra explica en que consiste un mapa mental y su función. Luego, cada grupo elabora uno en un pliego de bond en el que integre la información que presentaron en cada exposición, para ello se basan en las ideas principales de sus apuntes. Este será expuesto en el mural del salón.

ACTIVIDAD 3

Seguidamente, a cada grupo se le entrega un texto expositivo en formato continuo que habla sobre las diferentes organizaciones dedicadas al cuidado del medio ambiente (autores de las infografías antes compartidas), y en otra hoja el logo o símbolo con el que se caracteriza esa organización. El objetivo de la actividad, pretende por la realización de la lectura y análisis de estas para diligenciar, posteriormente, una rejilla con los principales aspectos y funciones de cada uno. Allí también analizan el logo o símbolo que identifica a cada organización, los elementos que lo componen y los colores que los representan.

REJILLA DE ANÁLISIS DE TEXTO EXPOSITIVO			
Tipo de texto	QUÉ VIENE ACÁ?	Formato textual	QUÉ VIENE ACÁ?
Organización			
¿Qué entidad es?	¿A qué se dedica?	¿Es reconocida por?	¿Dónde la habían escuchado mencionar antes?
Logo de la organización			
¿Qué elementos lo componen?	¿Qué imágenes contiene?	¿Qué colores utiliza?	¿Tienen relación los elementos del logo con los propósitos de la organización?

Después de que cada grupo elabore la rejilla, se nombra un expositor que explique al grupo la información consignada allí, los demás compañeros deben tomar atenta nota de la información dada por cada grupo pues ésta es necesaria para la siguiente actividad.

Seguidamente en el tablero elaboran entre maestra y estudiantes un cuadro comparativo de las organizaciones creadoras de las infografías llevadas a la sesión:

INFOGRAFÍA	ORGANIZACIÓN (AUTOR)	CARACTERÍSTICAS DEL LOGO	FUNCIÓN SOCIAL	INTENCIÓN CON ESA INFOGRAFÍA	OTROS ASPECTOS
1					
2					
3					

Allí la maestra interviene para aclarar dudas, afirmar aspectos relacionados con la función de un autor en un texto dependiendo de su propósito, su conocimiento y experiencia en el tema.

Se realiza finalmente el ejercicio de metacognición siguiente:

¿Qué sabía sobre el autor y el texto expositivo?

¿Qué aprendí en esta sesión sobre el autor y el texto expositivo?

¿Cómo ayuda en mi proceso lector reconocer el tipo de texto, el autor y su función?

Se archiva en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación.

Se pide a los estudiantes llevar para la próxima sesión revistas, periódicos, marcadores, colores, tijeras, pegante y un octavo de cartulina blanca.

SESIÓN No 4: EL PÚBLICO O DESTINATARIO

Fase	Realización o desarrollo
------	--------------------------

Objetivos	Reconocer en los textos un público o destinatario y las marcas textuales que permiten identificarlo.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante reconoce el público o destinatario a quien se dirige la infografía. - El estudiante describe, conjetura y propone un público o destinatario para la infografía que realiza y los efectos que se pretende en tales agentes. - El estudiante se asume como un destinatario y emisor en diferentes textos.

Saludo por parte de la maestra y presentación de los objetivos de la sesión.

ACTIVIDAD 1

Se recuerda a los estudiantes la tarea integradora de producción infográfica para la feria del medio ambiente, y se pide conformar grupos de cuatro estudiantes cada uno. Se plantea que en las sesiones siguientes se trabaja en cada actividad en estos mismos grupos, por lo cual cada estudiante firma un compromiso de trabajo en equipo, en el cual se consignan derechos y deberes y la responsabilidad de mantenerse unido a este grupo para que pueda ser productivo y significativo su trabajo.

Para iniciar la sesión cada estudiante responderá en una hoja las siguientes preguntas:

- A.** ¿Son todos los textos escritos para cualquier tipo de público?
- B.** ¿Qué características en un texto hacen posible identificar el público destinatario?
- C.** ¿Cómo hace un lector para identificar si ese texto está dirigido a un público como él?
- D.** ¿Considera que las infografías que se han analizado en la secuencia didáctica están diseñadas para públicos diferentes?

Después de propuestas las preguntas y guiados por la maestra, se pasa a conversar en torno a las mismas.

Luego se proyectan los videos de la introducción de diferentes documentales o programas de televisión, esto con el fin de analizar la adaptación del lenguaje según el público destinatario.

Zaboomafoo (Programa infantil): https://www.youtube.com/watch?v=_pXb-r7Zbl8



Los animales más graciosos del planeta: Animal planet:
<https://www.youtube.com/watch?v=I6QmD8zXRDM>



Animales salvajes: Ver hasta el minuto 5

https://www.youtube.com/watch?v=G0ldBZ7_gaQ



A continuación, los estudiantes en sus respectivos grupos diligencian la siguiente ficha de análisis de los videos proyectados, para lo cual la maestra hace una pequeña introducción sobre la importancia de reconocer el destinatario de un texto y las marcas textuales o discursivas que permiten identificarlo.

Identificación del destinatario					
Video	Nombre del programa	Autor	Propósito	Imágenes que predominan y función	Destinatario y aspectos que conllevan a determinarlo
1					
2					
3					

Cada grupo expone las respuestas consignadas mientras, a la par, la maestra realiza en el tablero un cuadro similar al de la ficha para llegar a un consenso en cada una de las celdas.

Después de la proyección, la maestra realiza una presentación ppt en la que acerca teóricamente a los estudiantes con el público o destinatario de un texto, sus características y las marcas textuales que permiten identificar a quién va dirigido un texto.

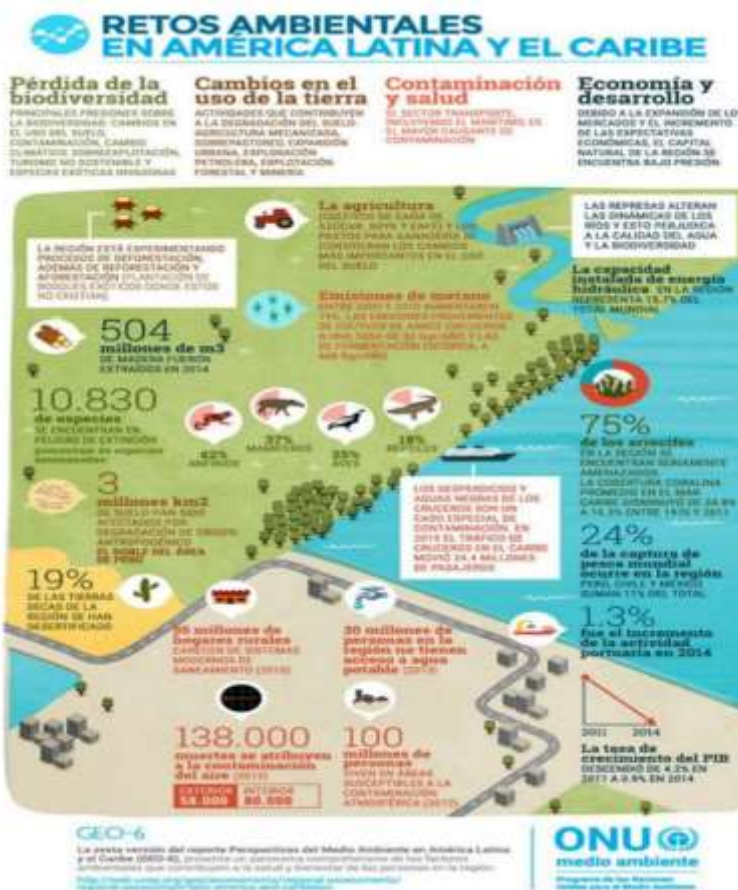
ACTIVIDAD 2

Seguidamente a cada grupo se le entregan tres infografías, las cuales tienen un público destinatario diferente (niños, adultos y protectores del medio ambiente). Se pide a los estudiantes que hagan la lectura de estas

infografías, y se les entrega el siguiente cuadro comparativo para que consignent allí el análisis de aspectos puntuales de cada una.

infografía	Autor/organización y función	Propósito del autor	Tema	A qué público está dirigida y qué marcas textuales permiten identificarlo	Imágenes usadas y relación de éstas con el destinatario	Colores usados y su relación con el destinatario
1						
2						
3						

Las siguientes son las infografías a analizar:



<https://www.facebook.com/ONUMedioAmbiente/photos/a.262045600586268/861996533924502/?type=3&theater>



<https://co.pinterest.com/pin/171699804518776818/?autologin=true>












<https://co.pinterest.com/pin/361343570088058793/?lp=true>

ACTIVIDAD 3

La maestra presenta conceptualmente el contexto situacional de los textos expositivos y los elementos que los componen, y que han sido abordados en las sesiones de la secuencia.

En esta actividad la maestra distribuye sobre una mesa central una serie de imágenes. Se da a los grupos la instrucción de tomar tres y con ellas realizar un folleto o anuncio publicitario en un octavo de cartulina blanca, para lo cual deben pensar en el tema de la campaña, el público y demás tópicos del contexto situacional.

Ejemplo de imágenes para esta actividad:

Al finalizar cada grupo expone su producción, y ésta es revisada por otro grupo en una lista de chequeo marcando con una X si cumple los aspectos requeridos:

LISTA DE CHEQUEO DE ANUNCIO O FOLLETO	
	TÓPICOS A ANALIZAR

categoria de cumplimiento	Hay un autor u organización establecido.	Las imágenes se relacionan con el tema del anuncio	Evidencia un público destinatario	Las imágenes corresponden con el público destinatario	Los colores relacionan información
SÍ					
NO					

Las producciones son exhibidas en los pasillos de la institución.

Se realizan las conclusiones de la sesión y se escriben en el cartel con la línea del tiempo los objetivos alcanzados.

Se entrega a los estudiantes un formato con permiso de salida que deben traer firmado por sus acudientes a la próxima sesión de la SD.

Finalmente, cada estudiante realiza la actividad de metacognición de la sesión:

En este proceso debe de ubicar los conocimientos previos, lo aprendido en la sesión y cómo esto lo puede aplicar en sus próximas lecturas y producciones.



Se archiva en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación.

SESIÓN No 5: SALIDA DE CAMPO.

Título de la infografía

Fase	Realización o desarrollo
Objetivos	Distinguir la funcionalidad del título de un texto expositivo discontinuo tipo infografía.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante reconoce el título de la infografía, su función y su relación con el tema. - El estudiante formula un título para la infografía relacionado con el tema que presenta en el texto. - El estudiante se responsabiliza en tareas de recolección de información.

La sesión inicia con el saludo de la profesora, la retroalimentación sobre el contexto situacional y la presentación de los objetivos de la sesión.

ACTIVIDAD 1

Como primera actividad de esta sesión, se realiza una salida de campo para reconocer las principales actividades comerciales de la zona como fábricas, almacenes, servicios y otros.

En compañía de la policía nacional, la maestra y los estudiantes recorren las cuadras más cercanas a la institución educativa, y cada grupo se hace cargo de registrar la información de una de las cuadras tomando nota de los siguientes aspectos:

- A.** Número de locales comerciales en esa cuadra
- B.** Clasificar qué tipo de actividad realizan: ventas, servicios o fabricación.
- C.** Hacer registro fotográfico de los afiches publicitarios que se encuentran en los establecimientos

NOMBRE DEL LOCAL	DIRECCIÓN	ACTIVIDAD COMERCIAL



Al regresar a la institución cada grupo registra en un formato la información obtenida en los establecimientos comerciales, luego la información de todos los grupos es organizada de manera estadística (esto con orientación y cooperación del profesor de matemáticas por previo acuerdo). Esta información constituye el primer grupo de datos que es empleado para la elaboración de la infografía que cada grupo realiza. Se pide a los estudiantes enviar al correo electrónico de la maestra las imágenes tomadas de publicidad en la salida de campo.

ACTIVIDAD 2

Se entrega a cada grupo una copia de la infografía con la que se realizó el pretest, se pide que hagan la lectura y análisis de ésta y establezcan una comparación con los efectos de las actividades económicas del sector, esta información la registran en un diagrama.



Así mismo se pide que reflexionen en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué nombre le darían a esta salida y por qué?
- ¿Conocían cada una de las actividades comerciales que circundan a la institución?
- ¿Consideran que para la institución educativa la existencia de estos establecimientos trae ventajas o desventajas, cuáles?
- En relación con el medio ambiente ¿cómo creen que estos negocios pueden estar contaminando o ayudando para su cuidado?
- ¿Cómo esto fortalece el proceso de la secuencia didáctica?

Cada grupo socializa sus respuestas en un conversatorio que tiene como objetivo reflexionar en conjunto la experiencia y analizar los efectos de la economía del sector, para el que se nombra un relator que tome nota de los aportes de los compañeros.

ACTIVIDAD 3

La maestra realiza un acercamiento teórico al afiche publicitario como texto discontinuo argumentativo

Se pide a los estudiantes que elijan uno de los afiches publicitarios vistos en la salida de campo y retomen la infografía anterior, y con estos dos textos realicen un cuadro comparativo que analice los elementos del contexto situacional y la tipología textual de cada uno y el título.

Después, cada grupo expone su cuadro comparativo, y en el tablero se construye uno general para el grupo que consolide todas las semejanzas y diferencias.

Se propone analizar los títulos de la infografía y de los afiches publicitario en el siguiente cuadro, respondiendo a las siguientes preguntas:

- A. ¿Es claro?
- B. ¿Cuál es su intención?
- C. ¿Se relaciona con el tema de la infografía?
- D. ¿Tiene un color que lo haga distinguir?
- E. ¿Hay alguna imagen que se relacione directamente con él?

TIPOS DE TEXTO	Título	¿Es claro?	¿Se relaciona con el tema?	¿Tiene un color distintivo?
INFOGRAFÍA				
AFICHE PUBLICITARIO				

Al finalizar cada diagrama se unen de a dos grupos y entre ellos socializan sus diagramas y presentan en plenaria un consenso de lo que encontraron.

ACTIVIDAD 4

La maestra presenta a los estudiantes los siguientes títulos de infografías y se pide que de manera individual infieran el tema de cada una de ellas y lo consignen por escrito:

- A.** Contaminación del aire en América Latina y el Caribe
- B.** Motores del cambio en América Latina y el Caribe
- C.** Efecto económico en el medio ambiente
- D.** Genealogía en la novela cien años de soledad de Gabriel García Márquez
- E.** El camino hacia el Quijote (<https://www.elindependiente.news/2016/04/el-camino-hacia-el-quiote-infografia/>)
- F.** En armonía con el medio ambiente
- G.** Hay que darles otra oportunidad – Recicla y separa tu basura
- H.** Reciclar vidrio es cuidar el medio ambiente
- I.** El hábitat del jaguar

Finalmente, se realiza un conversatorio donde se discute sobre la importancia y la función de los títulos, la provocación que éste debe hacer y su relación con la temática a tratar. Cada estudiante debe comentar sus respuestas.

Se realizan las conclusiones de la sesión y se escriben en el cartel con la línea del tiempo. Se pide a cada estudiante organizar en un diagrama los conocimientos desarrollados en la sesión, teniendo en cuenta el impacto que ha generado en él o el interés que ha despertado.

Se archiva en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación.

SESIÓN No 6.

Subtítulos

Fase	Realización o desarrollo
Objetivos	Reconocer los subtítulos y su función en los textos expositivos discontinuos tipo infografía.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante describe los subtítulos y su función en la infografía. - El estudiante encuentra los subtítulos y su función en la infografía. - El estudiante comparte con sus compañeros información que reconoce en la infografía

Saludo por parte de la maestra, felicitaciones por la participación en las actividades y motivación para continuar en el proceso.

ACTIVIDAD 1

Para iniciar la maestra pide a los estudiantes que se organicen en parejas y respondan las siguientes preguntas:

- A. ¿Cómo es la estructura en que se presenta la información en los siguientes textos: novelas, periódicos, afiche publicitario, recetas, fábulas?
- B. ¿A qué creen que se deba esa organización de los textos?

Luego de responder estas preguntas, completan la siguiente rejilla:

Marcar con una X en el concepto que se cumple en el tipo de texto.

TIPO DE TEXTO	Posee un título	Presenta subtítulos	Contiene imágenes	Presenta la información en bloques textuales.	Presenta la información en párrafos.
Cuento					
Fábula					
Receta					
Periódico					
Afiche publicitario					
Infografía					

Luego que cada grupo haya terminado con la rejilla, se da paso a la socialización de ésta en la siguiente dinámica. Para ello, se pide la unificación de dos parejas y entre ellos compararán sus respuestas y dialogarán acerca de las dos preguntas iniciales.

ACTIVIDAD 2

Para esta actividad en el piso del salón se dispone de una prueba de obstáculos y para ella se dibuja en el suelo una ruta con líneas, flechas, imágenes y en cada obstáculo encuentran una parte de una infografía en la

que hay un subtítulo, además de la señalética que indica el punto al que debe dirigirse luego para encontrar la información a la que conecta ese subtítulo. La meta es construir el significado de esa infografía por medio de la información que van conectando.

Cuando cada representante termine su recorrido, se reúne con su grupo para construir el sentido de la infografía y luego compartirla a los demás compañeros. Finalmente, se proyecta la infografía completa.

Terminada esta actividad, la maestra interroga a los estudiantes representantes de cada grupo:

- A. ¿Cómo hizo cada uno de ustedes para moverse en el tablero,
- B. ¿Qué orientaciones tuvieron que seguir?
- C. ¿Cómo sabían la ruta para llegar a la meta?
- D. ¿Qué elementos tiene el tablero de juegos para guiar la ruta?

Luego presenta el concepto de superestructura de un texto, y cómo éste depende del tipo de texto y de la intención del emisor con la información que tiene. Luego, presenta los elementos más comunes de encontrar en una infografía como lo es la señalética, aclarando que por su forma discontinua se organiza de manera libre en cada infografía.

Continúan en grupos de trabajo y se pide que retomen la copia de la infografía trabajada en la última sesión, en ella van a analizar el título, los subtítulos y la iconografía que los acompaña, y completan el siguiente diagrama:



Luego que cada grupo consigne el diagrama, lo intercambia con otro grupo y analizan la información del mismo para luego unirse y encontrar las semejanzas de sus producciones.

ACTIVIDAD 3

Se organizan los estudiantes en parejas de trabajo y a cada grupo se le entrega una infografía que tiene los subtítulos en blanco y sin ninguna señalética, de manera que deben de crear los subtítulos y relacionar la información como consideren que debe ser de acuerdo al sentido, para ello deben de analizar primero:

A. ¿Cuál es el tema de la infografía?

B. ¿Cuál es el significado y función de las imágenes? ¿si hay una que prevalece más que otras, esto qué significa?

C. ¿Cómo se puede relacionar o conectar la información que hay en la infografía?

Finalmente, escogen el color para los subtítulos, los escriben y marcan la señalética para conectarlos con el resto de la información y marcar una secuencia de lectura si es necesaria.

Luego cada grupo presenta su infografía en el mural del aula y la maestra proyecta la infografía original para establecer comparaciones y hacer el análisis de su contenido.

A continuación, cada grupo evalúa a otro grupo en qué tanto converge la información dada por cada grupo con la información original de la infografía.

Para esto diligencian la siguiente rejilla:

REJILLA DE COEVALUACIÓN: SUBTÍTULOS			
	SÍ	NO	MEDIANAMENTE
¿Tienen relación los subtítulos dados con el tema de la infografía?			
¿La señalética dada relaciona coherente la información?			
¿Los colores otorgados se relacionan con los demás de la infografía?			

¿Relacionan los subtítulos con alguna imagen, icono o símbolo?			
--	--	--	--

Se realizan las conclusiones de la sesión y el cumplimiento de los objetivos, y se escriben en el cartel con la línea del tiempo. Finalmente, cada estudiante como ejercicio de metacognición realiza un escrito en el que reflexione sobre lo que ha encontrado significativo en el desarrollo de la secuencia, basado en la siguiente consigna: “escribe una reflexión sobre el proceso que has tenido durante el desarrollo de la secuencia didáctica en cuanto a tus aprendizajes y vivencias”.

Se archiva en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación. Se pide a los estudiantes para la próxima sesión traer un octavo de cartulina blanca y pegante.

SESIÓN No 7

Bloques textuales

Fase	Realización o desarrollo
Objetivos	Analizar los bloques textuales, su relación con los recursos semióticos, su significación y función en la organización estructural de la infografía
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante infiere desde la información de los bloques textuales de la infografía la forma de organización estructural de ésta. - El estudiante ejemplifica con la información de los bloques textuales de la infografía. - El estudiante se integra al grupo y a subgrupos en diferentes actividades.

Luego de presentar los objetivos e indicadores de la presente sesión, y de recapitular lo trabajado en el anterior encuentro, se invita a los estudiantes a analizar conceptualmente el texto expositivo discontinuo tipo infografía.

ACTIVIDAD 1

Se pide que en grupos respondan las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué temas se han abordado en las infografías de las sesiones? (resolución de problemas, explicar las consecuencias de un fenómeno, describir, definir...)
- B. ¿Cómo se organiza la información en la infografía?

C. ¿Con qué intención se usan datos estadísticos?

D. ¿Cómo se presentan los datos estadísticos?

E. ¿Se usan párrafos en las infografías?

Se da un tiempo para responder, se socializan las respuestas y la maestra procede a presentar la conceptualización de los bloques textuales en la infografía, a partir de la exposición de los elementos más comunes en una infografía, lo que permite complementar con las formas de organización estructural de los textos expositivos que también se encuentran en los textos discontinuos tipo infografía.

A continuación, se dividen en los grupos de trabajo y entre todos los grupos van a construir una infografía. Para ello, la maestra toma un texto expositivo continuo y lo divide en los párrafos, y a cada grupo se le asigna un fragmento del texto o bloques textuales del cual deben de realizar la síntesis, pensar la imagen o íconos que lo representan y la forma de organización estructural en la que se puede ubicar esta información. De allí los representantes de cada grupo se reúnen para compartir la información que cada grupo tiene y luego van a socializarla a sus grupos.

La maestra pega en la pared un pliego de papel bond para que allí diseñen la infografía, luego de que todo el salón participe en el diseño con la información completa. La infografía final debe tener todos los elementos recurrentes en la infografía.

Cada grupo elige uno de los otros grados del colegio al que va y expone esta infografía.

ACTIVIDAD 2

A continuación, se presenta a los estudiantes imágenes acompañadas de un bloque textual, el cual contiene información que no se relaciona con la imagen o con errores de coherencia y cohesión. En parejas los estudiantes deben analizar las imágenes y registrar por escrito cuáles son los detalles que encuentran incoherentes o qué información consideran que falta.



¿Desarrollo vs. medio ambiente?

Para enfrentar la desaceleración de la economía, el Gobierno está disminuyendo el desarrollo de infraestructura y la inversión extranjera. Sin embargo, muchos de esos proyectos no tienen reparos ambientales.

<https://www.dinero.com/edicion-impresa/negocios/articulo/desarrollo-vs-medio-ambiente/77917>



Porcicultura causa daños ambientales en Centroamérica

En la última década, cerca del 75% de las áreas deforestadas en Centroamérica fueron convertidas en áreas para dar paso a la porcicultura, aumentando con ello los riesgos de degradación del medio ambiente, el suelo y la biodiversidad.

<http://consultoriaempresariamasm Limpias.blogspot.com/2017/02/ganaderia-cause-danos-ambientales-en.html>



¿Cómo afecta el uso de vehículos al medio ambiente?

Cada vez que cargas gasolina a tu automóvil, no estás afectando al medio ambiente como te lo imaginas, esto debido a que los componentes químicos que contiene ese líquido no son altamente peligrosos.

<https://www.expoknews.com/como-afecta-el-uso-de-gasolina-al-medio-ambiente/>

Luego se pide a los estudiantes en grupos retomar la infografía anterior, leerla de nuevo y analizar los bloques textuales que contienen. A partir de allí, se responden las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué presenta esta información (descripción, causa-consecuencia, problema-solución, datos estadísticos, hechos históricos...)?
- B. ¿Cómo se relacionan con el título?
- C. ¿Los subtítulos se relacionan con los bloques textuales?
- D. ¿Conservan el propósito del autor?
- E. ¿Hay imágenes, iconos o símbolos que los relacionen?
- F. ¿Hay información implícita en ellos? ¿cuál?
- G. ¿Qué indica la información estadística contenida en ellos?
- H. ¿A qué pregunta responde cada bloque textual?
- I. Dar ejemplos sobre la información contenida en los bloques textuales.

Para socializar estas preguntas cada grupo debe de presentar un video corto grabado con el teléfono celular Android de unos de los integrantes, en el que cada uno haga un aporte en la reflexión. Para ello se dirigen al lugar de la institución que consideren ambienta mejor su presentación, luego envían el vídeo a la maestra y ésta lo presenta a todo el grupo en el televisor del salón.

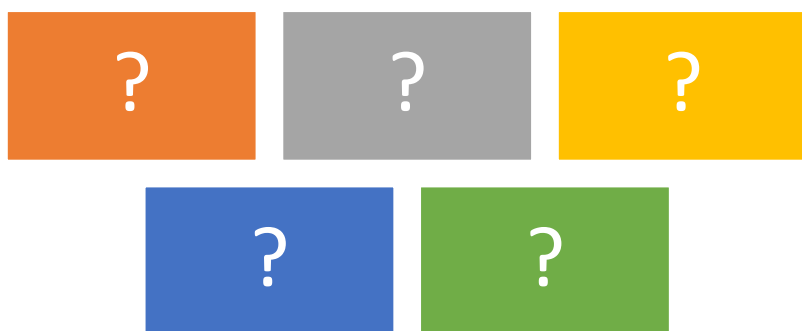
ACTIVIDAD 3

Se entrega a cada grupo un pliego de papel bond para la elaboración de un mapa conceptual basado en la información de una de las infografías que se han trabajado en la secuencia, con el fin de evidenciar la comprensión de ésta y de la jerarquización y explicación de información que sugiere el título, subtítulos y bloques textuales.

Luego de elaborados los mapas conceptuales, estos serán ubicados en varios lugares del salón de clase, de manera que puedan ser vistos y comentados por todos los demás grupos.

Se realizan las conclusiones de la sesión y el cumplimiento de los objetivos, y se escriben en el cartel con la línea del tiempo.

Finalmente, cada estudiante realiza un proceso de metacognición definiendo en cinco palabras clave lo que ha sido su proceso de aprendizaje en la secuencia.



Se archivan en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación.

Se pide a los estudiantes llevar a la próxima clase revistas, periódico, marcadores, tijeras, pegante y cartulina.

SESIÓN No 8

PRONOMBRES Y GRUPOS NOMINALES

Fase	Realización o desarrollo
Objetivos	Identificar los pronombres, grupos nominales y referencias anafóricas, además de la función de cada uno en la infografía.

Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante cataloga pronombres, grupos nominales y referencias anafóricas presentes en la infografía. - El estudiante relaciona pronombres, grupos nominales y referencias anafóricas con otra información en la infografía. - El estudiante crea diferentes tipos de textos que responden a variadas situaciones comunicativas.
--------------------	---

De inicio, se presentan los objetivos e indicadores de la presente sesión, y se recapitula la dinámica interna de la infografía y sus elementos

ACTIVIDAD 1

A cada grupo de trabajo se le entrega una copia con información teórica sobre los pronombres, grupos nominales y referencias anafóricas, con el fin de que cada uno prepare una corta exposición de uno de los tópicos de este tema. Se da un tiempo para que cada grupo prepare su presentación.

Luego de las exposiciones, la maestra retoma la información que cada grupo aportó para llegar a conclusiones teóricas sobre las referencias textuales.

Cada grupo se hace responsable de evaluar la exposición de otro grupo a través de la siguiente rejilla que se expone a los estudiantes antes de su intervención:

REJILLA DE EVALUACIÓN DE EXPOSICIONES					
ASPECTO A EVALUAR	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	OBSERVACIONES
APERTURA: inician la intervención con un saludo y crean expectativa en el público.					
ALTURA DE LA VOZ Y ENTONACIÓN: usan un tono y entonación adecuado.					
MANEJO DEL AUDITORIO: se evidencia desplazamiento, mirada, control del público.					
LÉXICO:					

Se expresan con uso de palabras adecuadas al contexto y al destinatario					
ESTRUCTURACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL DISCURSO Se evidencia orden en los planteamientos Información clara, concisa y coherente del tema.					
CIERRE Exponen conclusiones					

ACTIVIDAD 2

Para esta actividad la maestra pega en las paredes del salón diferentes infografías, carteles, volantes, afiches, facturas y otros textos de circulación social actuales en los que se usan las referencias textuales. Se pide entonces a los estudiantes realizar la lectura de cada una y analizar cómo se usan las referencias, como registro diligencian la siguiente tabla:

TIPO DE TEXTO	ORACIÓN O FRASE	REFERENCIA	FUNCIÓN
Texto 1			
Texto 2			
Texto 3			
Texto 4			

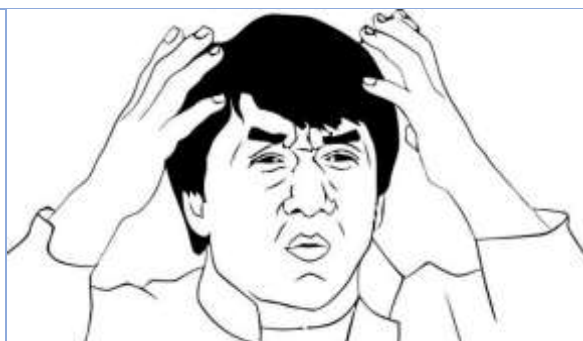
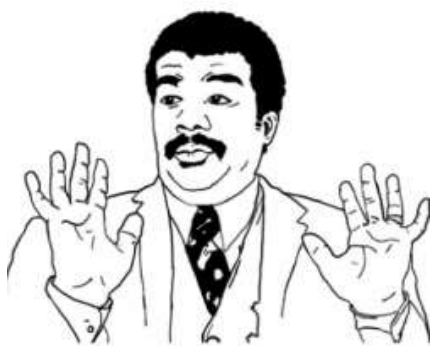
Luego que cada grupo presente su análisis, otro grupo es encargado de evaluarlo a través de la siguiente rejilla:

Aspectos a evaluar	De acuerdo con el análisis	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	observaciones
Texto 1					
Texto 2					
Texto 3					
Texto 4					

ACTIVIDAD 3

Para esta actividad se propone a los estudiantes una campaña para tomar conciencia en la institución de la importancia del reciclaje y de depositar la basura en las canecas. Por lo tanto, cada grupo elabora “memes” acompañados de frases o bloques textuales que contengan pronombres, grupos nominales y referencias anafóricas. Primero escriben las frases en sus cuadernos y luego se desplazan a la sala de sistemas para su diseño online y envío al correo de la maestra.

Ejemplo de memes:





Cada grupo expone sus producciones a los compañeros de clase quienes evalúan en el esquema que se presenta a continuación si cumple con los aspectos solicitados y poder hacer un mural en el pabellón de medio ambiente del colegio.

Pronombres

Grupos
nominales

Anáforas

Se realizan las conclusiones de la sesión. Se revisa el cumplimiento de los objetivos, y se escribe en el cartel con la línea del tiempo. Finalmente, cada estudiante consigna en un esquema de su elección cómo fue su proceso en esta sesión.

Se archiva en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación.

SESIÓN No 9

CONECTORES, CONJUNCIONES Y EXPRESIONES CONJUNTIVAS

Fase	Realización o desarrollo
Objetivos	Relacionar conectores, conjunciones y expresiones conjuntivas con la demás información presente en la infografía

Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante reconoce la función y significación de las conjunciones y de las expresiones conjuntivas. - El estudiante utiliza conjunciones y expresiones conjuntivas en sus producciones. - El estudiante colabora en las actividades de búsqueda de información en diferentes tipos de textos.
-------------	---

ACTIVIDAD 1

Como primer punto cada estudiante realiza el juego online sobre conjunciones: <https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/estructura-de-la-oracion/conjunciones/ejercicios>.

Luego se presenta el video explicativo sobre las conjunciones: <https://www.youtube.com/watch?v=Ju8ySn6IDYs>

Finalmente trabajando en grupos se pide a los estudiantes que analicen sus diálogos cotidianos y de ellos extraigan

las conjunciones y expresiones conjuntivas usadas, y luego las clasifican según la función.

COORDINANTES		SUBORDINANTES	
ADVERSATIVAS		CONDICIONALES	
COPULATIVAS		CAUSALES	
DISTRIBUTIVAS		CONSECUTIVAS	
DISYUNTIVAS		COMPARATIVAS	
EXPLICATIVAS		DE TIEMPO, LUGAR	

ACTIVIDAD 2

Se pide a los estudiantes organizarse en parejas y a cada una de ellas se le entrega una copia del siguiente ejercicio de apareamiento semántico, en el que deben unir las tres columnas por medio de las conjunciones y/o expresiones conjuntivas correctas.

ORACIÓN 1	EXPRESIÓN CONJUNTIVA	ORACIÓN 2
No le molestan sus canas	sin embargo	las entradas se agotaron en un par de días.

les advirtieron a los visitantes que no debían alimentar a los animales del zoológico	al contrario	le dieron medicamentos y le pusieron compresas de agua en el cuerpo para intentar controlar la fiebre.
El paciente tenía casi cuarenta grados de temperatura	con todo	se las pinta para parecer mucho más joven.
Hubo una falla eléctrica en la casa	A pesar de que	los invitados llegaron tarde y comenzó hasta las nueve y media de la noche.
la celebración del día de la Independencia del país	por más que	ya lo he visto decenas de veces esta semana
la banda que toca aquí no es muy buena	Si bien	parece tener mucha más energía que antes.
El niño no se cansó con la caminata	Con motivo de	logra amenizar la comida y levantar el ánimo de los comensales.
La cena estaba planeada a las ocho de la noche	en consecuencia	cada año se hace un festejo en el centro de la ciudad.
Quería comprar boletos para el concierto de mi cantante favorito	a causa de	una sobrecarga de energía en uno de los circuitos
No me canso de ver este video de música	no obstante	varias personas les estaban lanzando alimento a distintas especies.

- A. Quería comprar boletos para el concierto de mi cantante favorito; sin embargo, las entradas se agotaron en un par de días.
- B. No le molestan sus canas, no obstante, se las pinta para parecer mucho más joven.
- C. El niño no se cansó con la caminata; al contrario, parece tener mucha más energía que antes.
- D. La cena estaba planeada a las ocho de la noche; con todo, los invitados llegaron tarde y comenzó hasta las nueve y media de la noche.
- E. A pesar de que les advirtieron a los visitantes que no debían alimentar a los animales del zoológico, varias personas les estaban lanzando alimento a distintas especies.
- F. No me canso de ver este video de música por más que ya lo he visto decenas de veces esta semana.

- G.** Si bien la banda que toca aquí no es muy buena, logra amenizar la comida y levantar el ánimo de los comensales.
- H.** Con motivo de la celebración del día de la Independencia del país, cada año se hace un festejo en el centro de la ciudad.
- I.** El paciente tenía casi cuarenta grados de temperatura, en consecuencia, le dieron medicamentos y le pusieron compresas de agua en el cuerpo para intentar controlar la fiebre.
- J.** Hubo una falla eléctrica en la casa a causa de una sobrecarga de energía en uno de los circuitos

ACTIVIDAD 3

Cada equipo elabora una infografía a partir de un texto expositivo dado por la maestra, en ésta deben incluir imágenes, los íconos, símbolos y la señalética.

En lo posterior, cuando estén listas todas las producciones se pasan a su exposición y evaluación por parte de los otros grupos a través de la siguiente lista de chequeo.

FACTORES A EVALUAR	De manera adecuada ¿Por qué?	Medianamente adecuado ¿Por qué?	De manera adecuada ¿Por qué?	Opiniones personales
Se incluye el significado de las imágenes				
Se reconoce el sentido de los íconos o símbolos				
Se da sentido a través de la señalética				
Usa de forma lógica los conectores				
Evita la repetición a través de sustitutos del lenguaje				
Emplea con sentido los adjetivos				

Se realizan las conclusiones de la sesión, se revisan el cumplimiento de los objetivos, y se escriben en el cartel con la línea del tiempo. Finalmente, cada estudiante registra su proceso de metacognición respondiendo las siguientes preguntas:

K. ¿Qué tanto sabía sobre el tema?

L. ¿Qué tanto participé en las actividades?

M. ¿Qué sé ahora del tema abordado en la sesión?

N. ¿Para qué me sirve saber sobre este tema?

Se archiva en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación.

SESIÓN No 10

MODALIZACIONES: ADJETIVOS

Fase	Realización o desarrollo
Objetivos	Reconocer los diferentes modos de enunciación y su función en la infografía.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante reconoce diferentes modos de enunciación y su función en diferentes tipos de texto. - El estudiante emplea diferentes modos de enunciación en su producción textual. - El estudiante se integra a un equipo para cumplir un objetivo específico.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La maestra recibe, saluda y da la bienvenida a los estudiantes y se dialoga sobre lo abordado en la sesión anterior. A partir de allí, se les presentan los objetivos de esta sesión y se dirigen a la biblioteca anteriormente ambientada por la maestra con un pasillo de exhibición de “Libros Álbum” preseleccionados por contener adjetivos y descripciones.

ACTIVIDAD 1

En esta actividad se destaca la multiexpresividad a partir del involucramiento de diferentes sentidos en la comprensión. Así, con la ambientación de la biblioteca se busca que, mientras los estudiantes hacen un primer acercamiento a los libros álbum, suene de fondo la lectura de la biblioteca de babel de Borges (<https://www.youtube.com/watch?v=J8fBD2N-cvQ>). Esto elementos contrastan con una fragancia a chicle en el ambiente y la entrega de un pequeño dulce a cada uno al ingresar.

Se pide a cada estudiante que realice el recorrido por el pasillo de libros en silencio, hecho que le permite observar los títulos y las imágenes de las portadas. A continuación, se invita a los estudiantes a elegir un libro y hacer su correspondiente lectura.

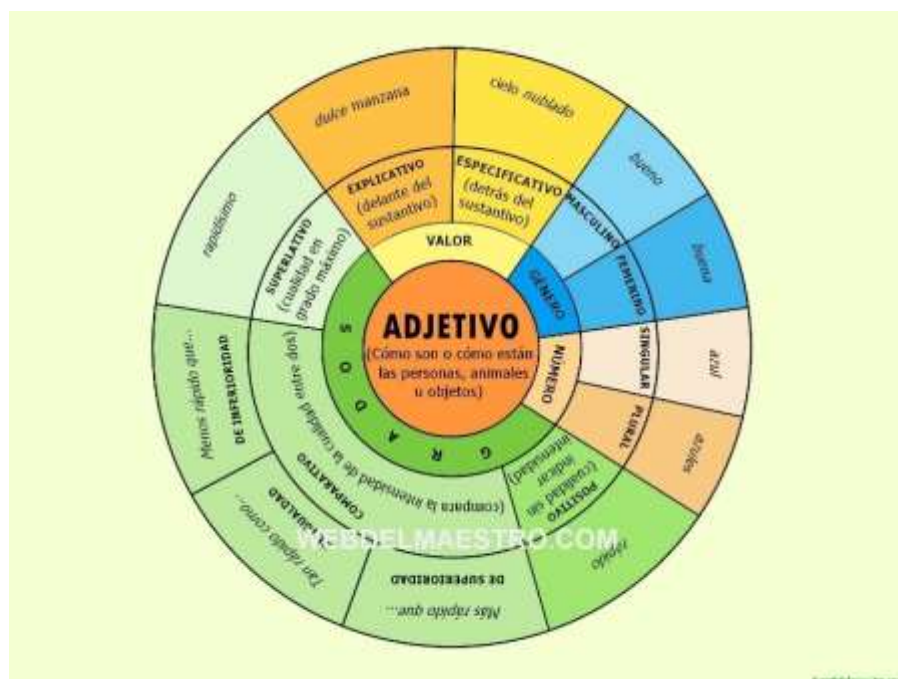
Después de la actividad de entrada, se organiza una mesa redonda en la biblioteca y en ella, a modo de conversatorio, cada estudiante cuenta de manera breve sobre qué trata el libro que eligió, y por qué fue el libro que más llamó su atención.

Luego se entrega a cada estudiante una hoja en blanco para que allí responda las siguientes preguntas:

- A. ¿Cómo se describe al personaje principal de la historia que cuenta el libro álbum?
- B. ¿Qué relación hay entre las imágenes y el texto?
- C. ¿Qué se cuenta a través de las imágenes y los colores?

Después de manera autónoma los estudiantes comparten sus respuestas.

Para terminar esta actividad se entrega a cada estudiante un diagrama sobre los adjetivos, su función y su clasificación, pues es indispensable para las actividades que prosiguen.



<https://webdelmaestro.com/gramatica-espanola-reglas-gramaticales-ejercicios/>
ACTIVIDAD 2

Continuando la sesión en la biblioteca, se realiza la lectura y análisis en plenaria del diagrama que cada uno tiene. Luego, basándose en éste, se pasa a clasificar los adjetivos que han encontrado en cada uno de los Libro Álbum que leyeron de manera individual.

Cuando cada uno haya terminado se pasa a formar grupos de 4 estudiantes y cada grupo realiza un compendio de los adjetivos encontrados y su función:

REJILLA DE ANÁLISIS DE ADJETIVOS			
TIPO	EJEMPLO 1	EJEMPLO 2	EJEMPLO 3
ESPECIFICATIVO			
EXPLICATIVO			
GÉNERO			
NÚMERO			
COMPARATIVO			

Luego de la clasificación los estudiantes deben responder las siguientes preguntas:

- A. ¿Cuál es la importancia que tienen los adjetivos en nuestra comunicación diaria?
- B. ¿Cuáles pueden ser las implicaciones sociales de no hacer un buen uso de los adjetivos al referirnos a otras personas?
- C. ¿Con qué otro tipo de palabras se pueden reemplazar los adjetivos?

ACTIVIDAD 3

Con base en el diagrama de los adjetivos entregado, se pide que elaboren en grupos en medio pliego de cartulina blanca un diagrama similar en el que representen con imágenes o dibujos cada una de las divisiones que éste presenta.

ACTIVIDAD 4

En los grupos de trabajo se elaboran las preguntas para la encuesta a las actividades comerciales, para ello cada grupo propone 10 preguntas y luego en sesión conjunta entre maestra y estudiantes deciden cuáles son las definitivas de la encuesta.

Se realizan las conclusiones de la sesión, se revisa el cumplimiento de los objetivos y se escribe en el cartel con la línea del tiempo. Finalmente, cada estudiante registra su proceso de metacognición respondiendo al siguiente esquema:

<https://i.pinimg.com/originals/25/c6/e7/25c6e75aefb0178faabd420dee4a240e.jpg>

Escalera de la Metacognición



Es el proceso por el cual nos hacemos conscientes de nuestro propio aprendizaje, identificamos habilidades, limitaciones, herramientas, conocimientos previos, conocimientos nuevos, progresos y su aplicación práctica para hacer frente a las distintas situaciones que se nos presentan en la vida.



Se archiva en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación.

SESIÓN No 11

ICONOGRAFÍA Y SEÑALÉTICA, SIGNOS, SÍMBOLOS E ÍCONOS

Fase	Realización o desarrollo
Objetivos	Identificar la función y significación de la iconografía y señalética y de los signos, símbolos e iconos.

Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante expone las relaciones establecidas entre la iconografía y la función de la señalética en la infografía. - El estudiante reconoce los signos, símbolos e iconos y su función en la infografía. - El estudiante responde de manera eficiente y ordenada a las diferentes tareas.
--------------------	--

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La maestra recibe, saluda y da la bienvenida a los estudiantes, para luego pasar al diálogo sobre lo abordado en la sesión anterior. A partir de allí, se les presentan los objetivos de esta sesión.

ACTIVIDAD 1:

Antes de la llegada de los estudiantes se adhiere bajo cada silla señales de tránsito y señales informativas y de seguridad usadas en los centros comerciales. Cada uno llega y se sienta sin saber qué hay en su silla, sólo lo conocen en la tercera actividad.

Se dividen los estudiantes en grupos de trabajo, y a cada uno de ellos se le entrega una copia del texto “Señor Sigma” de Umberto Eco. Realizan la lectura y análisis de ésta, se les pide que en una hoja escriban las ideas principales y secundarias, y que a su vez relacionen la lectura con todo el trabajo que se ha realizado en la SD. Con el fin de comprender la función de los signos en la vida diaria y cómo estos son indispensables en nuestro intercambio comunicativo.

Todo lo anterior para tener las ideas base de la siguiente discusión.

Seguidamente, se realiza una mesa redonda para discutir sobre las ideas del texto y llegar a conclusiones sobre la iconografía y la señalética en las infografías.

ACTIVIDAD 2

Se proyectan los siguientes videos:

Señalética:

<https://www.youtube.com/watch?v=GP6WAxXvHI0>

<https://www.youtube.com/watch?v=GVWKIBPkY-M>

https://www.youtube.com/watch?v=x9DnwBEn1_s

<https://www.youtube.com/watch?v=MTluCPVquRw>

Signos:

<https://www.youtube.com/watch?v=FsNA mL1iHa4>

Para esta actividad el grupo se dirige al patio central de la institución.

Se dividen en sus grupos de trabajo y se les entrega una rejilla en la que deben registrar las señalizaciones que hacen falta en cada lugar del colegio

Zona o área	Señalización propuesta
Biblioteca	
Restaurante escolar	
Patio de juegos preescolar	
Escaleras	
Patio central	
Zona administrativa	
laboratorio	
Pasillo salones 1 a 5	
Pasillo salones 6 a 9	
Pasillo primer piso	
Sala de sistemas	
Salón de maestros	
Tienda escolar	
baños	

Cuando cada grupo haga el recorrido, se reúnen de nuevo en el aula para reunir la información en una rejilla grupal y asignar a cada grupo la tarea de elaborar en octavos de cartulina la señalización de áreas específicas.

ACTIVIDAD 3

SALIDA DE CAMPO

Se pide a los estudiantes que miren bajo su silla y tomen la señal que le ha correspondido, luego deben unirse en grupos por el tipo de señal:

Señales de tránsito: reglamentarias, preventivas e informativas

Señales de seguridad e informativas en espacios públicos

Entre cada grupo, se debe analizar de las señales lo siguiente:

- A.** Su significado
- B.** Su función
- C.** Los lugares en que se encuentran
- D.** Posibles accidentes si no se conoce su significado o su función
- E.** Su adecuación a otros contextos.

Finalmente exponen sus respuestas al grupo y se llega a conclusiones sobre el uso social y la importancia de éstas.

Se divide a los estudiantes en sus grupos de trabajo y se asigna a cada uno una cuadra del sector cercano a la institución, con el fin de realizar la encuesta en 50 locales comerciales como muestra estadística. Además, cada grupo toma nota y describen en la siguiente rejilla de las señales que encuentran en los locales comerciales o en la vía por donde se movilizan. Se pide también hacer un registro fotográfico de las señales que vean.

Lugar	Señal de tránsito (tipo)	Señal de seguridad o informativa.	Describir el uso que hacen de ésta

Al regresar a la institución se guardan las encuestas para su análisis estadístico con el profesor de matemáticas, y se procede a discutir sobre aspectos negativos y positivos de su experiencia en la salida al entorno de la institución.

Se realizan las conclusiones de la sesión y revisan el cumplimiento de los objetivos, y se escriben en el cartel con la línea del tiempo. Finalmente, cada estudiante realiza su proceso de metacognición en un conversatorio.

Se archiva en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación

SESIÓN No 12

Fase	Realización o desarrollo
Objetivos	Conocer las posibilidades de sentido que suelen adicionar los colores a la información de una infografía.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante identifica el sentido del uso que se hace de los colores en la infografía. - El estudiante aplica sus competencias en la producción de una infografía. - El estudiante asume un rol de emisor.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La maestra recibe, saluda y da la bienvenida a los estudiantes y se dialoga sobre lo abordado en la sesión anterior. A partir de allí, se les presentan los objetivos de esta sesión.

ACTIVIDAD 1

Se proyectan al grupo las siguientes infografías que tienen como tema principal el uso del color:

<https://www.entrepreneur.com/article/269009>

<https://grecialmeida.wordpress.com/2016/08/14/que-significa-el-color-de-cada-red-social-infografia-infographic-socialmedia-tics-y-formacion/>



Se discute en plenaria sobre la información de estas infografías y alrededor de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la función de los colores en las infografías analizadas en la SD?
- ¿Cómo presentan la información estadística en las infografías?
- ¿Por qué hay iconografía de varios colores?
- ¿Qué relación hay entre la información textual, las imágenes y los colores?

ACTIVIDAD 2

Se retoma la información obtenida en la salida de campo número dos para el diseño de las infografías.

Se asigna a cada grupo su público destinatario (preescolar, primaria, bachillerato, población de la comuna, profesores) y se le entrega medio pliego de papel bond, allí cada grupo elabora el boceto de su infografía, la

maestra les recuerda que deben integrar en ella cada uno de los elementos analizados, para lo que pueden hacer uso de las evidencias de su portafolio. Para lo anterior se plantea la siguiente consigna:

“Elabora una infografía que presente el efecto de las actividades comerciales de la comuna Villavicencio en el medio ambiente. Recuerda que ésta será vista por el público destinatario en la feria del medio ambiente de la institución”

Para ello deben tener en cuenta los siguientes lineamientos:

- A.** Tener en cuenta la información estadística obtenida en las encuestas la que ha sido promediada en el área de estadística con previo acuerdo con el área de matemáticas.
- B.** Elegir los colores acordes con su destinatario.
- C.** Prever la señalética que orientará la lectura.
- D.** Escribir títulos, subtítulos y bloques textuales.
- E.** Buscar las imágenes acordes con su destinatario y el tema.
- F.** Agregar el logo de grupo diseñado en las sesiones anteriores.

ACTIVIDAD 3

Cuando ya cada grupo tenga el boceto de su infografía, la maestra y los estudiantes elaboran una rúbrica para la coevaluación de los bocetos, hecho que permite sugerir posibles cambios.

Finalmente, cada grupo con su rejilla y su boceto, lo reelabora.

El ejercicio de metacognición de esta sesión se realiza en grupos, donde cada uno elabora la siguiente escalera



Se archiva en el portafolio las evidencias escritas en esta sesión con la respectiva identificación.

SESIÓN No 13

FINALIZACION SD

Fase	Evaluación
Objetivos	Poner en práctica las competencias desarrolladas en las sesiones anteriores
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> - El estudiante evalúa la función social de la infografía y de sus elementos - El estudiante ilustra la información en una infografía. - El estudiante comparte su punto de vista y respeta el de los demás.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La maestra recibe, saluda y da la bienvenida a los estudiantes y dialoga sobre lo abordado en la sesión anterior. A partir de allí, se les presentan los objetivos de esta sesión.

ACTIVIDAD 1

El grupo se dirige a la sala de sistemas para elaborar en el programa online Canva, la infografía que será expuesta en la feria del medio ambiente de la institución, cada grupo lleva su respectivo boceto.

La maestra da la respectiva ruta de acceso al programa y las instrucciones de funcionamiento de éste para el diseño de la infografía.

Se recuerda a los estudiantes para la edición y el diseño tener en cuenta cada uno de los elementos analizados en la SD y el destinatario que les corresponde, para esto se lleva la línea del tiempo que se viene construyendo y que finaliza en esta sesión.

Las infografías serán presentadas por la maestra a un público evaluador conformado por cuatro docentes de la institución, todo esto antes de su exposición en la feria del medio ambiente. La siguiente será la rejilla de evaluación en la que deben responder en una escala Likert

REJILLA DE EVALUACIÓN DE PRODUCCIONES INFOGRÁFICAS				
Criterios de evaluación	Escala de evaluación			
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El título de la infografía se relaciona con el tema.				
Los subtítulos se relacionan con el tema de la infografía.				
La infografía en su totalidad corresponde con su público destinatario.				
Es clara la información de los bloques textuales.				
Se evidencia un autor en la infografía				
Las imágenes utilizadas son coherentes con el tema y la información de la infografía.				
Los íconos, señales y símbolos se relacionan con el tema y la información de la infografía				
Permita la señalética la lectura de la infografía.				
Los colores usados dan sentido a la información.				

Con esta información, se procede a una plenaria en la que cada grupo expone su pensamiento sobre la experiencia de diseño y elaboración, cómo ha sido su proceso y qué piensan de sus producciones infográficas en relación con los lineamientos establecidos.

Al finalizar, cada grupo envía la infografía al correo de la maestra para que ella realice la impresión y la entrega a los respectivos jurados.

ACTIVIDAD 2

El grado noveno produce un manual para el diseño de infografías el cual reposará en la biblioteca de la institución y servirá de insumo para la evaluación de la SD.

Este manual se realizará en tipo pop up, de allí que se proyecte un video explicativo sobre cómo hacerlo, que ejemplifica el proceso y el producto que se desea: <https://www.youtube.com/watch?v=Tgeubei8qzM>



El manual estará dividido en capítulos basados en las dimensiones explicadas por medio de organizadores gráficos. A cada grupo se le asigna el tema y el material (hojas de resma, colores resaltadores...), luego en conjunto todo el grupo arma el manual.

ACTIVIDAD 3

Cada grupo pasa a exponer su tema del manual y su infografía. En este caso se tiene de invitados en el público al rector, la coordinadora y la tutora del programa “Todos a Aprender”, quienes están atentos a las presentaciones y al final realizan preguntas sobre el tema y diligencian la siguiente rejilla de evaluación en una escala tipo Likert.

REJILLA DE EVALUACIÓN DE EXPOSICIONES					
ASPECTO A EVALUAR	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	OBSERVACIONES
APERTURA: inician la intervención con un saludo y crean expectativa en el público.					
ALTURA DE LA VOZ Y ENTONACIÓN: usan un tono y entonación adecuado.					
MANEJO DEL AUDITORIO: se evidencia desplazamiento, mirada, control del público.					
LÉXICO: Se expresan con uso de palabras adecuadas al contexto y al destinatario					
ESTRUCTURACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL DISCURSO Se evidencia orden en los planteamientos Información clara, concisa y coherente del tema.					
CIERRE Exponen conclusiones					

ACTIVIDAD FINAL

INFOGRACON

CONVENCIÓN DE INFOGRAFÍAS

Exposición de las infografías y del manual a los estudiantes de la institución educativa, en el marco de la Feria del medio ambiente de la institución se ambienta el salón de lengua castellana con las infografías

realizadas en la SD y con el manual, allí se exponen todas las producciones, los estudiantes de grado noven deben preparar por grupos una disertación que incluya los siguientes aspectos:

- A.** Aspectos positivos que destacan del trabajo en la SD
- B.** Hablar de las actividades que más llamaron su atención
- C.** Las diferencias que encuentran en la producción de un texto a través de un proyecto
- D.** Explicar su infografía y el proceso de producción de ésta
- E.** Exponer su dimensión aportada al libro álbum.
- F.** Además de contar cómo fue la experiencia de haber participado en la SD.

Al final de su presentación cada grupo abre un espacio para preguntas del público.

Ejercicio de metacognición y evaluación de la SD

Cada grupo debe tener a la mano su producción infográfica y la maestra el manual que se elaboró en conjunto.

En el aula de clase ubicados en mesa redonda, se lleva a cabo el conversatorio final para el que se eligen los siguientes roles:

- A.** un moderador: controla los turnos de participación y los tiempos de intervención
- B.** un relator: toma nota de aspectos importantes de las intervenciones
- C.** un coordinador: en este caso la maestra que hace las preguntas

Las preguntas sobre las que se dialoga son las siguientes:

- A.** ¿Cuáles son los aspectos que más destacan del trabajo en el aula con proyectos como el que se ha trabajado?
- B.** ¿De los aprendizajes que deja la SD cuáles son los más significativos y por qué?
- C.** En relación con la infografía ¿Consideran necesario su trabajo en otra de las áreas académicas? ¿Por qué?
- D.** Con respecto al trabajo colaborativo ¿Qué aspectos destacan?
- E.** Sobre el trabajo orientado desde un contrato didáctico, consideran que se debe llevar a nivel institucional ¿Por qué?
- F.** Sobre el trabajo con objetivos claros y presentados lo consideran pertinente
- A.** Recomendaciones para el trabajo con secuencia didáctica
- B.** Conclusiones

Anexo 2: encuesta sociodemográfica

ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA	
Institución Educativa: <u>Francisco de Paula Santander</u>	
Nombre Completo:	
Grado: 9° A	Fecha:

A.	Género: Masculino___ Femenino ___
B.	Estrato: Bajo ___ Medio ___ Alto
C.	Edad: 12 a 14___ 14 a 16___ 16 a 18___ 18 a 20___
D.	¿Cuántos hermanos menores tiene? 0 ___ 1 ___ 2___ 3___ 4 o más___
E.	¿Cuántos hermanos mayores tiene? 0 ___ 1 ___ 2___ 3___ 4 o más___
F.	¿Cuántas personas viven en su casa? 1___ 2___ 3___ 4___ 5___ 6 o más ___
G.	¿Con quiénes de las siguientes personas vive? (Puede realizar varias elecciones): Madre___ Padre___ Madre adoptiva___ Padre adoptivo___ Hermanos o hermanas mayores___ Hermanos o hermanas menores___ Abuelo___ abuela ___ Personas diferentes a su familia___
H.	¿Cuál de los siguientes niveles educativos es el mayor alcanzado por algunos o varios de sus familiares? Primaria___ Bachillerato___ Técnico o Tecnológico___ Universitario o Profesional___
I.	¿Quién suele ayudarlo con sus tareas escolares? Madre___ Padre___ Madre Adoptiva___ Padre Adoptivo___ Hermanos(as)___ Otros familiares___ Nadie___
J.	¿Cuáles de las personas que viven con usted trabajan? Madre___ Padre___ Madre Adoptiva___ Padre Adoptivo___ Hermanos(as)___ Abuelos(as)___ Otros ___
K.	¿Cuántos televisores hay en su casa? 1___ 2___ 3___ 4 o más___
L.	¿Cuántos computadores hay en su casa? 1___ 2___ 3___ 4 o más

M.	¿Cuántas horas dedica por lo regular a ver televisión al día? Menos de una ____ 1 ____ 2 ____ 3 ____ 4 o más ____
N.	¿Qué número posible de libros hay en su casa? De 1 a 25 ____ de 26 a 50 ____ de 50 a 100 ____
O.	¿A qué hora del día ve con mayor frecuencia la televisión? Al medio día ____ en la tarde ____ en la noche ____ a la madrugada ____
P.	¿Qué tipo de programas o series disfruta más en televisión? Ciencia ____ drama ____ entrevista ____ caricaturas ____ ficción urbana ____ suspenso ____
Q.	La última película que vio tenía como tema central: El amor ____ la violencia ____ las drogas ____ la tecnología ____ lo paranormal ____ los problemas cotidianos ____
R.	¿Cada cuánto habla con las personas que vive sobre lo que ve en televisión? Todos los días ____ algunas veces por semana ____ algunas veces al mes ____ algunas veces al año ____ nunca ____
S.	¿Con qué regularidad habla con las personas con quienes vive sobre lo que lee en el colegio? Todos los días ____ algunas veces por semana ____ algunas veces al mes ____ algunas veces al año ____ nunca ____
T.	¿Hacia cuál de los siguientes elementos visuales siente mayor atracción? Un grafiti ____ un tatuaje ____ una pintura ____ una fotografía ____

Anexo 3: contrato didáctico**CONTRATO DIDÁCTICO**

La docente Jina Paola Gallego Ospina y los estudiantes del grado 9 A, en un ambiente de respeto mutuo, cordialidad, diálogo, disposición y gusto por la enseñanza y el aprendizaje, se proponen establecer un compromiso que guíe sus intercambios conceptuales y comunicativos, por lo tanto establecen:

Compromisos del docente

Promover el diálogo directo con los estudiantes como la estrategia orientadora del proceso de enseñanza y aprendizaje, éste guiado por el respeto.

Guiar procesos que permitan retroalimentar los conocimientos para el desarrollo de las competencias.

Realizar un debido acompañamiento a cada uno de los estudiantes para ser garante de su proceso, registrado el seguimiento a sus avances, señalando los aspectos a mejorar o reformular, orientando respecto de los modos de lograrlo, y evaluando en función de los esfuerzos individuales y la capacidad de producción grupal, considerando procesos y no exclusivamente resultados.

Acordar claramente y con suficiente anticipación las fechas de entrega de tareas asignadas, proveyendo el material bibliográfico, y todo otro recurso didáctico, con la anticipación suficiente para el buen desarrollo de los trabajos recomendados. Devolver los trabajos corregidos en el tiempo pactado.

Compromisos de los estudiantes



A.

Asumir responsablemente el propio proceso y el del grupo de pertenencia, brindando a la tarea la dedicación y el interés indispensables.



B. Aprovechar los espacios de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a la riqueza de los procesos mediante la consulta permanente en caso de dudas, la lectura de los materiales, el ingreso al sitio de Internet del seminario, y la realización de las tareas indicadas.

C. Asistir a clase con regularidad y puntualidad, participando activamente durante el desarrollo de la misma a fin de permitir el enriquecimiento que favorece el intercambio de

ideas, aventurándose a plantear puntos de vista o impresiones, aun cuando se piense que es posible estar equivocado.

4. Mantener los celulares sin volumen y hacer un uso adecuado de ellos.
5. En caso de situación especial que definiera la inasistencia a clase de todo el grupo, asumir la responsabilidad de informar a la profesora, a fin de que pueda disponer de su tiempo.
6. Justificar adecuada y oportunamente aquellas inasistencias inevitables a instancias consideradas relevantes durante el curso (presentaciones, plenarios, entrega de trabajos, etc.), así como aquellas no previstas que incidan en el porcentaje de asistencia requerido para cada modalidad de acreditación.

VALIDACIÓN DEL CONTRATO DIDÁCTICO

..... **Firma del (a) estudiante**

..... **Firma del padre, madre o acudiente**

..... **Firma del docente**

FECHA:

EFFECTO ECONÓMICO EN EL MEDIO AMBIENTE

Estudios de Nature Climate Change y Environmental Research Letters aseguran que las emisiones de dióxido de carbono en 2017 son las más altas de la historia



Se perderá 5,5% del PIB global cada año si no se reducen las emisiones de gas en el mundo

CONTAMINACIÓN

Se dará la primera batalla por el medio ambiente, especialmente en los países de primer mundo como China, India y Estados Unidos

SALUD

El impacto económico se verá en el sector salud, pues el modelo actual generará mayor producción de químicos tóxicos en la alimentación

BOSQUES

Se dará una reducción de bosques a causa de la tala de árboles. Esto generará una pérdida económica de hasta US\$5 billones anuales

RESIDUOS

La sanidad básica empeorará en las regiones y los más de 1.500 millones de personas sin agua aumentarán

Las enfermedades incrementarán

TEMPERATURA

Con el modelo económico actual, se aumentará la temperatura en seis grados hasta 2050



3,6 millones de muertes prematuras cada año por consecuencia de la contaminación

ENERGÍA

80% crecerá la demanda de energía mundial

Lo que se proyecta es que 85% de esta energía será de combustibles fósiles

BIODIVERSIDAD

La biodiversidad del planeta podría reducirse en 10%

RECURSOS NATURALES

Las mayores explotaciones se darán en Asia, África y Sudáfrica

CONSECUENCIAS MEDIO AMBIENTALES DE LA ECONOMÍA ACTUAL AL 2050

Anexo 4: infografía utilizada para pre-test

Recuperado de: <https://www.larepublica.co/responsabilidad-ambientales-que-se-derivan-del-modelo-economico-actual-2>

Anexo 5: infografía utilizada para pos-test



Recuperado de:

<https://i.pinimg.com/originals/62/05/88/6205884b6b82d50fb2c52926e1518726.png>

Anexo 6: prueba Pre-test

Institución Educativa:

Nombres y Apellidos:

Grado: _____ **Fecha:** _____

El siguiente cuestionario consta de un enunciado y cuatro posibilidades de respuesta de las cuales una es la correcta. Así, con la información de la infografía presentada a continuación, responda las posteriores preguntas:

A. En la infografía, la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE) se caracteriza por:

- A.** Presentarse a sí misma como la entidad responsable de la autoría del texto, y promover con ella una campaña para el cuidado del medio ambiente.
- B.** Publicitar con ella estrategias para el reciclaje y aprovechamiento de las energías.
- C.** Presentarse a sí misma como la entidad responsable de la autoría del texto, y exponer con ella los efectos de la economía en el medio ambiente.
- D.** Ser la marca comercial que promociona la infografía en los medios de comunicación.

B. A partir de la información presentada, se puede afirmar que el autor de la infografía tiene como propósito:

- A.** Exponer las consecuencias de la economía actual en el medio ambiente.
- B.** Sensibilizar sobre los efectos de la producción actual en el medio ambiente.
- C.** Promover una campaña para el uso de las clases de energía renovable.
- D.** Exponer el uso adecuado de los recursos naturales al año 2050.

C. Puede decirse que la infografía está dirigida a:

- A.** Especialistas interesados en promover el uso de energía renovable.
- B.** Los dueños de las empresas productoras de energía a nivel mundial.
- C.** Profesores interesados en generar acciones a favor del medio ambiente.
- D.** Público interesado en conocer los efectos de la economía en el ambiente.

4. De acuerdo al título de la infografía “Efecto económico en el medio ambiente” se puede inferir que:

- A.** La economía actual trae consecuencias al medio ambiente.
- B.** Las industrias protegen el medio ambiente y los recursos.
- C.** La producción y consumo son efectos de la economía actual.
- D.** El medio ambiente es consecuencia de la actividad económica.

5. La frase “consecuencias medio ambientales de la economía actual al 2050” actúa en la infografía como:

- A.** El título principal de la infografía.
- B.** Un subtítulo que sintetiza el contenido de la infografía.
- C.** Un texto explicativo que presenta las consecuencias de la contaminación en la salud humana haciendo uso de un referente temporal.
- D.** Una descripción general de los efectos de la economía actual en la salud humana.

6. De acuerdo con la infografía, con el modelo económico actual se aumentará la temperatura en seis grados hasta 2050. Esto quiere decir que:

- A.** Cada año la temperatura aumentará 6 grados hasta 2050.
- B.** La temperatura al año 2050 descenderá a 6 grados centígrados.
- C.** Al año 2050 la temperatura será seis grados mayores a la actual.
- D.** Cada año aumentará la temperatura en un seis por ciento.

7. En la frase: “85% de esta energía será de combustibles fósiles”, la palabra “esta” hace referencia a:

- A.** La energía mundial mencionada en el párrafo anterior.
- B.** La energía solar representada en la imagen central.
- C.** La energía eólica representada en la imagen central.
- D.** La energía renovable nombrada en el párrafo anterior.

8. En la frase “Se dará una reducción de bosques a causa de la tala de árboles”, la expresión “a causa” indica que:

- A.** la reducción de bosques será una consecuencia de la tala de árboles.
- B.** La tala de árboles generará la siembra de nuevos bosques en el mundo.
- C.** La reducción de bosques será causa de la tala de árboles en el mundo.
- D.** La tala de árboles será un efecto de la reducción de los bosques.

9. En el párrafo que indica “3,6 millones de muertes prematuras cada año por consecuencia de la contaminación”, la palabra “prematuros” indica:

- A.** Que se pueden dar en el tiempo.
- B.** Que se dan al mismo tiempo.
- C.** Que se dan antes de tiempo.
- D.** Que se dan al pasar el tiempo.

10. ¿Qué elementos de la infografía inducen a una lectura de la misma de una manera circular?

- A.** La numeración que expone las consecuencias de la economía actual.

- B. Los diferentes colores de las letras que hacen énfasis en cierta información.
- C. Los diferentes vectores que llevan de una información a otra.
- D. las imágenes de la esquina superior derecha e inferior izquierda.

11. ¿Qué representa el símbolo principal de la infografía?

Los tipos de reciclaje.

- A. El período de la vida.
- B. Los tipos de reciclaje
- C. La producción del agua.
- D. El ciclo de la sostenibilidad.

12. En la sección de la infografía que se presenta a continuación el color rosa en tono más alto tiene la función de:

- A. Producir una mejor percepción visual al lector de ciertas áreas del texto.
- B. Ilustrar la información estadística que se presenta de manera textual
- C. Resaltar información de tipo descriptiva presente en el texto.
- D. Explicar las consecuencias de las actividades económicas en el ambiente.



TABLA DE RESPUESTAS

PREGUNTA	A	B	C	D
1			x	
2	x			
3				x
4	x			
5		x		
6			x	
7	x			
8	x			
9			x	
10	x			
11				x
12		x		

Anexo 7: prueba Pos-test**PRUEBA POSTEST****Nombres y Apellidos:**

El siguiente cuestionario consta de un enunciado y cuatro posibilidades de respuesta de las cuales una es la correcta. Así, con la información de la infografía presentada a continuación, responda las posteriores preguntas:

1. En la infografía, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se caracteriza por:
 - A. Presentarse a sí misma como la entidad responsable de la autoría del texto, y promover con ella una campaña para el cuidado del medio ambiente.
 - B. Publicitar con ella estrategias para el cuidado del medio ambiente y aprovechamiento de los recursos.
 - C. Presentarse a sí misma como la entidad responsable de la autoría del texto, y exponer con ella los factores que impulsan el cambio en el medio ambiente.
 - D. Ser la marca comercial que promociona la infografía en múltiples medios de comunicación para que llegue a más cantidad de lectores.

2. A partir de la información presentada, se puede afirmar que el autor de la infografía tiene como propósito:
 - A. Exponer los factores que promueven el cambio en el medio ambiente y algunas de sus consecuencias en la región.
 - B. Sensibilizar sobre los efectos de la producción actual en el medio ambiente y en la economía de la región
 - C. Promover una campaña para la disminución de las actividades del ser humano que afectan el clima de la región.
 - D. Explicar las consecuencias de los desastres naturales en el medio ambiente y en la economía de la región.

3. Puede decirse que la infografía está dirigida a:
 - A. Inversionistas extranjeros interesados en generar empresa en países de Latinoamérica y el Caribe.
 - B. Propietarios de empresas productoras de bienes de consumo en Latinoamérica y el Caribe.
 - C. Profesores interesados en generar acciones a favor del medio ambiente de la región latinoamericana.

D. Investigadores interesados en conocer a profundidad sobre el cambio climático en América Latina y el Caribe.

4. De acuerdo al título de la infografía “Motores del cambio en América Latina y el Caribe” se puede inferir que:

A. Existen en América Latina y el Caribe factores de crecimiento económico que afectan de manera negativa el medio ambiente.

B. Las industrias latinoamericanas aumentan el daño al medio ambiente paulatinamente al crecimiento de sus actividades.

C. A diferencia de otros continentes, América Latina tiene más actividades contaminantes.

D. Los motores de los automóviles traen afectaciones negativas en América latina más que en otros países.

5. Las frases “Crecimiento económico, Innovación tecnológica y Gobernanza” actúan en la infografía como:

A. Descripciones claras de las consecuencias de la actividad del hombre en el medio ambiente.

B. Algunos de los subtítulos que explican el tema de la infografía.

C. Textos explicativos sobre las consecuencias de la actividad comercial en el medio ambiente

D. Bloques de texto que guían la lectura en la infografía.

6. De acuerdo con la infografía “1 mt. de aumento del nivel del mar podría desplazar a 110.000 personas en los países de la comunidad del Caribe (CARICOM)”. Esto quiere decir que:

A. Aumentará a 110.000 el número de turistas en las playas del Caribe y Latinoamérica por año.

B. Las playas del Caribe disminuirán su nivel de mareas debido al calentamiento global.

C. Al aumentar el nivel del mar, 110.00 personas deberán migrar del Caribe.

D. La zona del caribe y Latinoamérica será la más afectada por el calentamiento global.

7. Según la infografía: “La región se encuentra expuesta a una variedad se fenómenos naturales”, con la frase “la región” se hace referencia a:

A. Latinoamérica y el Caribe

B. Europa y Asia

C. Todo el continente americano

D. Colombia, Panamá y San Andrés Islas.

8. En la frase, “los glaciares andinos se están reduciendo aceleradamente como consecuencia directa del cambio climático”. La expresión “como consecuencia” indica que:
- El descongelamiento de los glaciares causa el cambio climático aceleradamente e inundaciones.
 - El cambio climático es el resultado principal de la reducción de los glaciares andinos.
 - El calentamiento global producido por el cambio climático genera el deshielo de los glaciares.
 - El cambio climático es la causa principal del aumento de los glaciares andinos.
9. En el párrafo que indica “algunos de los retos que enfrenta la región son deficiencias en la capacidad institucional, poca coordinación intersectorial y leyes obsoletas”, la palabra “obsoletas” indica:
- Las leyes existentes son muy sofisticadas para las circunstancias actuales
 - Las leyes actuales son ambiguas para su ejecución en la región.
 - Las leyes actuales son inadecuadas para las circunstancias actuales.
 - Las leyes no están integradas a toda la región latinoamericana.
10. ¿Qué elementos de la infografía guían la lectura de la misma?
- La disposición en paralelo de diferentes recuadros que agrupan la información según su relación con el tema de la infografía.
 - La numeración y recuadros que expone los factores del cambio climático en América latina y el Caribe.
 - Los diferentes vectores que llevan la lectura de los subtítulos a otros contenidos de la infografía.
 - las imágenes y símbolos que acompañan a cada texto porque ilustran la información de la infografía.
11. ¿Qué función cumplen los siguientes símbolos en la infografía?



- Complementar la información estadística de manera que facilite su comprensión.
- Contrarrestar la problemática ambiental con sus respectivas soluciones.
- Representar la información textual a través de otro sistema simbólico.
- Ornamentar la infografía para que sea más atractiva al lector.

12. En las secciones de la infografía que se presentan a continuación los colores tienen la función de:

- A. Producir una mejor percepción visual al lector de ciertas áreas del texto.
- B. Ilustrar la información estadística que se presenta de manera textual.
- C. Resaltar información de tipo descriptiva presente en el texto.
- D. Explicar los motores contaminantes del medio ambiente

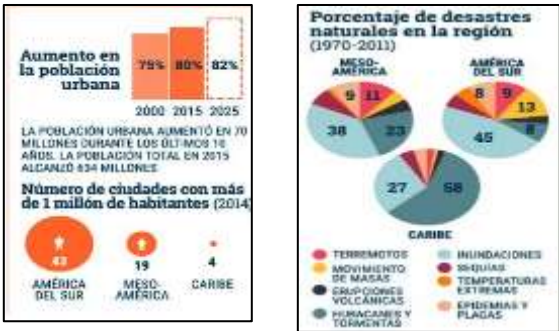



TABLA DE RESPUESTAS

PREGUNTA	A	B	C	D	PREGUNTA	A	B	C	D
1			x		7	x			
2	x				18			x	
3				x	9				
4	x				10	x			
5		x			11			x	
6			x		12		x		

Anexo 8: muestra de diario de campo

Hora: 8:45 am	Lugar: Institución educativa Francisco de Paula Santander
Fase de la SD: Desarrollo	Sesión N° 3
Descripción	Interpretación (reflexión)
	<p>Para esta sesión se requería de la sala de sistemas, sin embargo, ante la ocupación de ésta en las asignaturas y con el fin de seguir el proceso, cambio la actividad y le llevo a los estudiantes la información teórica impresa para que preparen las exposiciones.</p>
	<p>Luego de las exposiciones debo complementar la información aportada por cada grupo, pues debido al pánico que les genera este tipo de actividades quedaron algunos vacíos en la teoría. Se evidencia cómo las situaciones de una institución educativa impiden el acercamiento a las TIC, de allí que como maestros tengamos que ingeniar soluciones.</p>
	<p>Consultamos juntos en la web la información desconocida en el momento que surge con el fin de no quedar con dudas. Evidencio que los estudiantes tienen muchas preguntas.</p>

Hora: 8:45 am	Lugar: Institución educativa Francisco de Paula Santander
Fase de la SD: Desarrollo	Sesión N°4
Descripción	Interpretación (reflexión)
	<p>Durante el desarrollo de esta sesión me sentí muy motivada pues las estrategias planteadas me permitieron ver un cambio en la disposición de los estudiantes, se mostraron muy participativos e interesados en el tema.</p> <p>Durante el desarrollo de esta sesión evidencié como los seminarios de la maestría dedicados al texto expositivo fueron muy significativos, pues ante las preguntas de los estudiantes evocaba lo trabajado en ellos y de esta manera daba solución a las inquietudes.</p>
	<p>Los estudiantes confundían anuncio publicitario con el nombre o aviso de entrada a un local comercial, por lo que se me hizo necesario profundizar más en este tipo de texto y agregar la diferenciación entre un aviso y un afiche publicitario desde su intención comunicativa y elementos.</p>

Anexo 9: descripción de práctica prototipo inicial**Descripción prototipo de mi práctica de enseñanza****Por: Jina Paola Gallego Ospina**

En diciembre del año de 2016 obtuve el título de licenciada en español y literatura, cuando ingresé a la Maestría en Educación tenía dos meses de experiencia como docente en el sistema de educación público de la ciudad de Pereira, inicié en el área de español y literatura en básica secundaria y media, aunque también estaba orientando el área de inglés en grados sextos y séptimos, lo que implicaba un desafío en la planeación de una asignatura para la cual no estaba preparada. Así pues, empezaba ese año a familiarizarme con los procesos de planeación, los formatos requeridos por las instituciones, el control y organización de un grupo y las demás actividades relacionadas con el quehacer de un maestro.

En relación con la enseñanza del lenguaje, desde un panorama general seguía los planes diseñados por la institución educativa, teniendo en cuenta lo que había aprendido sobre la didáctica de la lengua materna y la literatura. Es así como, me basaba principalmente en los contenidos a cumplir, en los temas, especialmente los relacionados con la gramática y en una sola tipología textual y no consideraba procesos de investigación en el aula dentro de mis clases.

Ahora bien, de manera particular analizando algunos elementos desde la didáctica del lenguaje, se podía ver en mi práctica aspectos como:

- A.** Procesos de interacción: estaban mediados por el trabajo en grupo para diferentes actividades de lectura, escritura y oralidad. Los estudiantes formaban sus grupos de trabajo en ocasiones de manera autónoma y en otras planteaba la estrategia para que no siempre estuvieran agrupados los mismos estudiantes en el trabajo de clase.
- B.** Dispositivos didácticos: trabaja principalmente con talleres de preguntas y reflexiones, repaso de los temas, mapas conceptuales, cuadros comparativos, esquemas, conversatorios y exposiciones.
- C.** Estrategias didácticas: en las clases diseñaba los espacios para el trabajo individual, trabajo y aprendizaje colaborativo y construcción guiada del conocimiento.
- D.** Enseñanza de la lectura y escritura: basada en el libro de texto del área, acompañada de vídeos, documentales y películas.
- E.** Organización de la clase: la clase tenía un inicio y desarrollo, pero no un final con conclusiones.
- F.** Procesos de metacognición: no incluía actividades que permitieran al estudiante reflexionar su proceso de aprendizaje, lo limitaba a la autoevaluación y ésta se refería más al aspecto comportamental.
- G.** La evaluación: esta la hacía por cada estudiante de manera oral y escrita y consistía en un proceso constante que llevaba a una nota final, una nota en cada clase por lo general, incluía heteroevaluación y autoevaluación al final del periodo.

H. Para el control de la disciplina y el comportamiento en clase constantemente tenía que recurrir a los anotadores y amenazas con descontar décimas a la calificación ante sus faltas al manual de convivencia o pacto de aula.

Anexo 10: consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En _____ éste consentimiento informado yo, _____ identificado/a con C.C. No _____ de _____, en calidad de acudiente, declaro por escrito mi libre voluntad de permitir la participación del estudiante _____, en la investigación “Secuencia didáctica para la comprensión del texto expositivo discontinuo tipo infografía” adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación:

Fortalecer la comprensión del texto expositivo discontinuo tipo infografía de los estudiantes de grado noveno de la Institución educativa Francisco de Paula Santander y producir una infografía con información de la comuna para presentar en la feria del medio ambiente.

Justificación de la Investigación:

Partiendo de la idea de que **el lenguaje**, es parte esencial en el proceso de aprendizaje de los sujetos, ya que, a través de éste, logra comunicar mensajes y desarrollar las habilidades básicas para avanzar en el desarrollo integral del ser humano, así mismo logra expresar sentimientos, emociones e ideas representando su mundo social, cultural e histórico.

La investigación estará centrada en un enfoque sociocultural y hará uso de los textos líricos (tipo canción), mediante la aplicación de una secuencia didáctica, la cual pretende contribuir con el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes en cuestión. Buscando responder a los intereses, necesidades y experiencias cotidianas que los rodean en su diario vivir y a su vez promover prácticas de enseñanza y aprendizaje que atiendan al uso del lenguaje desde una mirada social y cultural, e impulsar la formación de lectores con habilidades inferenciales y críticas en el momento de enfrentarse a textos escritos (Cassany, 2009).

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS DISCONTINUOS TIPO INFOGRAFÍA de los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, ejecución y evaluación 3) Valoración de la COMPRENSIÓN DE TEXTOS EXPOSITIVOS DISCONTINUOS TIPO INFOGRAFÍA de los estudiantes después de aplicada la propuesta

Beneficios:

Los estudiantes participantes en esta investigación podrán fortalecer sus competencias comunicativas y la comprensión lectora de diversos tipos de texto de circulación social actual con énfasis en el texto expositivo discontinuo tipo infografía. De allí que su multiexpresividad entre en juego para operar en sistemas multimodales

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quién contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a:

Nombre: JINA PAOLA GALLEGO OSPINA Celular: 3207106830

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Pereira a los ____ días, del mes _____ del año 2.01__

Nombre del acudiente

Firma del acudiente

Cédula:

Nombre del testigo

Firma del testigo

Cédula:

